

جمال القاسم
محمد الشناوي
أمل البكري
جاسر الرفاعي
مبادئ
علم النفس



﴿ وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ ﴾

صدق الله العظيم

مبادئ علم النفس

مبادئ علم النفس

جمال مثقال القاسم
أمـــل البكـــري
محمـــد الشنـــاوي
جاســر الرفــاعي

الطبعة الاولـــى
2001 م - 1421هـ
دار صفاء للنشر والتوزيع - عمان

رقم الايداع لدى دائرة المكتبة الوطنية (2000/10/2781)

رقـــم التصنـــيـــف : 150.19
المؤلف ومن هو في حكمه: جمال مثقال القاسم
عنــــوان الكتـــــــاب: مبادئ علم النفس
الموضــــوع الرئيـــــسي : 1- علم النفس
2-
بيانـــات النــــــشــــــر : عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع

* - تم اعداد بيانات الفهرسة الأولية من قبل دائرة المكتبة الوطنية

الطبعة الأولى

2001 م - 1421 هـ



دار صفـــاء للنشر والتوزيع

عمان - شارع السلط - مجمع الفحيص التجاري - هاتف وفاكس4612190

ص.ب 922762 عمان - الاردن

DAR SAFA Publishing - Distributing

Telefax: 4612190 P.O.Box: 922762 Amman - Jordan

ISBN - 9957 - 402 - 109 - 9 ردمك

المقدمة:

بسم الله والحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله، وبعد: يأتي هذا المؤلف ليوضح للقارئ بعض أوليات علم النفس، ويتحدث بإيجاز ووضوح حول موضوعات رئيسية فيه، ويحاول توجيه انتباه القارئ إلى ما هو مفيد وعملي في هذا الميدان، حيث تم توزيع الوحدات التسعة فيه على موضوعات رئيسية، حيث تكلمت الوحدة الأولى عن مفهوم علم النفس بشكل عام وعن تاريخه، وأهم أهدافه وميادينه وعن طرق البحث فيه.

ثم جاءت الوحدة الثانية لتوضح أهم نظريات التعلم بإسهاب، وهي النظريات السلوكية والمعرفية، وبعض أنواع التعلم، أما الوحدة الثالثة فقد خصصت لموضوع هام جداً ألا وهو التذكر والنسيان والعوامل المؤثرة فيهما.

وبخصوص الوحدة الرابعة الخاصة بالإدراك، فقد تم توضيح مفهوم الإدراك، وأنواع الإدراك، وعلاقة الإدراك بالتعلم وعلاقته بالانتباه، أما الوحدة الخامسة فقد تحدثت عن الدافعية وتطور مفهومها وتصنيفاتها، وأثرها على السلوك الإنساني.

أما الوحدة السادسة فقد تركزت موضوعاتها حول التفكير واللغة، من حيث تحليل اللغة ورموزها ومفاهيمها، وبنيتها، وأشكال التفكير وعلاقتها باللغة.

وفي الوحدة السابعة، تم التطرق إلى مفهوم الشخصية وبنائها، وكيفية التكوين للهوية الشخصية، وأهم النظريات التي قامت بتحليل الشخصية وفسرت جوانبها، وما المقصود بتكامل الشخصية ومفهوم الذات.

أما الوحدة الثامنة فقد تخصصت للبحث في ميدان علم النفس الاجتماعي، من حيث البنيان الاجتماعي، والمعايير الاجتماعية والاتجاهات والآراء، واستطلاعات الرأي العام والحرب النفسية وغسيل الدماغ والتجاذب الاجتماعي والإشاعات.

وفي آخر وحدة تحوّل الحديث إلى ميدان الصحة النفسية، وأثر الإحباطات

والصراعات والقلق على شخصية الأفراد وعن وسـائل الدفـاع النفسـية الأوليـة، وعن السواء واللاسواء في الشخصية، وتم التطرق كذلك إلى بعض أساليب العلاج النفسي.

وختاماً أرجو من الله العلي القدير، أن يجد القارئ في هذا الكتاب متعة وفائدة - إن شاء الله-.

وآخر دعواهم أن الحمد لله رب العالمين

المؤلف

المحتويات

الوحدة الثالثة

التذكر والنسيان

الوحدة الرابعة

الإدراك

الوحدة الخامسة

الدافعية

الوحدة السادسة

التفكير واللغة

الوحدة السابعة

الشخصية

الوحدة الثامنة

علم النفس الاجتماعي

الوحدة التاسعة

الصحة النفسية

الوحدة الأولى

1

مقدمة في علم النفس

أولاً : مفهوم علم النفس

ثانياً : تاريخ علم النفس

ثالثاً : أهداف علم النفس

رابعاً : الميادين الكبرى لعلم النفس

خامساً : الاتجاهات الأساسية في تفسير الظاهرة السلوكية

سادساً : طرق البحث في علم النفس

1

مقدمة في علم النفس

أولاً: مفهوم علم النفس

لقد كانت النفس قديماً مفهوماً فلسفياً يتندر به الفلاسفة في منتدياتهم ويشغلون وقتهم في البحث فيه والتقصي حوله، ويقرنونه بمصطلحات عديدة كالروح والذات، ويسبغون عليه فيضاً من أفكارهم ويضعونه في هالة من القدسية والمكانة العالية.

ومع تقدم العلم وتحوّل كثير من الأفكار الفلسفية إلى قوانين إجرائية، قابلة للتطبيق على أرض الواقع، ودخول كثير من الآراء النظرية إلى المختبرات لتصبح تجريبية وواقعية، نشأ حينها علم النفس العام كمنحى علمي قابل للتجريب والتطبيق، باذلاً قصارى جهده في الابتعاد عن المصطلحات العامة والمفاهيم غير القابلة للقياس العلمي ومعتمداً على الأساليب العلمية في الوصول إلى المعلومات والنتائج.

ولقد انصب اهتمام علم النفس على دراسة السلوك الإنساني- كظاهرة- من حيث، أسبابه ودوافعه بهدف التنبؤ به ومن ثم التحكم به وكذلك التعرف على أفضل الطرق لتعديله وضبطه وتتم تلك الدراسة من خلال التعرف على السلوك، مظاهره المحسوسة وآثاره القابلة للملاحظة، وعن طريق إجراء الدراسات والأبحاث التجريبية، والتي أسفرت وما زالت تسفر عن كثير من المبادئ والقوانين التي تحكم السلوك الإنساني وتفسره.

ولقد تشوهت صورة علم النفس في أذهان الناس عامة وذلك من خلال وسائل الإعلام. وغيرها من الممارسات لبعض العاملين في هذا الحقل، حيث

تكونت تلك الصورة المشوهة والتي تعكس بعض الأفكار حول قدرة عالم النفس على سبر أعماق الناس والكشف عن دواخلهم، وقدرته أيضاً التحكم بعقلهم وإجبارهم على ممارسة سلوكات معينة وبشكل قسري من خلال التنويم المغناطيسي والعقاقير والإثارة الكهربائية. ومن هذا المنطلق أصبح ضرورياً هنا **توضيح أهم الأعمال التي يقوم بها عالم النفس**، وهي تتمثل في النقاط التالية:

1- دراسة السلوك الإنساني.

2- المساعدة في حل المشكلات الاجتماعية الناجمة عن التطور والتقدم التكنولوجي والثقافي والحضاري.

3- إيجاد نظريات تكون ذات إطار مرجعي لحل المشكلات العامة التي تواجه الأفراد والمجتمعات.

4- وضع أفضل الطرق للتنشئة الاجتماعية للأطفال ، واقتراح حلول للمشكلات التي تواجه مجتمع الطفولة.

5- المساهمة في وضع القوانين والتشريعات بما يناسب المستوى العقلي والاجتماعي للأفراد.

6- المساهمة في إنجاح العملية التربوية والعملية التعليمية- التعلمية.

ثانياً: تاريخ علم النفس:

إن دراسة النفس أمر أشغل بال الإنسان منذ القدم حيث كان اهتمام القدماء ينصب على السحر والشعوذة في محاولة منهم لفهم النفس وآثارها وأمراضها. ونلاحظ ذلك في آراء الفلاسفة القدماء الذين فصلوا الجسد عن الروح وفصلوا النفس عن الجسد، وأحياناً تكلموا عن الروح بأنها نفسها النفس.

ومع تطور العلم في فترة الحضارة الإسلامية أصبحت النظرة الي النفس أكثر موضوعية، وأسهم الفلاسفة والعلماء المسلمون في بلورة مفهوم خاص عن النفس مستمداً من القرآن الكريم والسنة النبوية، ويصنف (الإمام أبو حامد الغزالي) بأنه من أكثر المهتمين في هذا الميدان ومن الذين كتبوا فيه بإسهاب.

ومع التطور الذي حدث في أوروبا بعد الثورة الصناعية انتقل علم النفس من ميدانه الاستنباطي إلى الميدان التجريبي على اعتباره بأنه أحد العلوم التجريبية وبأنه علم مستقل، وعليه فقد كانت بداية علم النفس الحقيقية على يد العالم الألماني (فيلهلم فنت 1879م) الذي أنشأ أول مختبر لعلم النفس في مدينة (ليبنرج) في ألمانيا.

ثم انتقل علم النفس إلى أمريكا، ويعتبر (وليم جيمس) الأب الروحي له هناك، ولقد كانت حينها ما زالت وسيلة الوصول إلى المعرفة هي الاستبطان والتأمل الذاتي، والذي لم تلق رواجاً بعد فترة من الزمن، حتى بدأ (جون واطسون، 1913م) ثورته الجديدة في علم النفس والتي عرفت حينها بالسلوكية والتي تركز على دراسة السلوك دون البحث في أسبابه ورفض ان يكون الفرد محكوماً بخبراته السابقة في مرحلة الطفولة، ومن خلال أفكار (واطسون) نشأت مدرسة جديدة في علم النفس عرفت بسيكولوجية المثير - الاستجابة (س-م) والتي تزعمها (سكنر) بالرغم من أنه قد تأثر بآراء سابقة (ثورندايك).

وفي نفس الفترة كانت حركة قوية في أوروبا تبرز وهي المدرسة الشكلية التي قادها مجموعة من العلماء الألمان أمثال (كوفكا، كوهلر)، والتي نادت بضرورة فهم الموقف من خلال دراسته بشكل كلي غير مجزء.

ولقد كان هناك دور لا يستهان به لحركة التحليل النفسي التي قادها (فرويد) في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين والتي عزت معظم سلوكات الأفراد إلى الخبرات السارة والمؤلمة في فترات الطفولة الأولى، واقتراحه لمفهوم اللاشعور الذي أوضح كيفية تأثيره علي تشكيل الشخصية السوية.

ونظراً لتطرف كثير من آراء فرويد عن العرف الاجتماعي، قام كثير من اتباعه بتطوير نظريته وتعديل بعض آرائه التي اختلفوا معه فيها، ومن أمثال هؤلاء (أدلر ويونج وأريسكون وهورنلي).

ثالثاً: أهداف علم النفس:

تسعى كافة العلوم الاجتماعية والطبيعية والعلم بشكل عام إلى تحقيق ثلاثة أهداف، وهي:

- الفهم (Understanding).
- التنبؤ (Prediction).
- السيطرة (Control).

وعلى اعتبار أن علم النفس هو من أحد العلوم فإنه يسعى إلى تحقيق تلك الأهداف في ميدانه، وفيما يلي شرح مفصل لهذه الأهداف:

أ- الفهم Understanding:

ويشير الي عملية تفسير العلاقات بين المفاهيم ذات العلاقة بالظاهرة التي تتم دراستها، ويتضمن فهم الظاهرة مجموعة أبعاد، وهي:

- وصف الظاهرة وصفاً دقيقاً.
- التعرف على أسباب حدوثها.
- التعرف على العوامل المؤثرة فيها.
- التوصل إلى مبادئ وتعميمات تفسر العلاقة بين المتغيرات، وتحدد دور كل متغير في حدوث الظاهرة.

فمثلاً: لفهم ظاهرتي البرق والرعد، فعلى العلماء أن:

- يصفوا الظاهرة بأنها صوت وضوء يصدران في وقت متتابع في حال وجود غيوم، و....
- سبب حدوث الظاهرة هو التفريغ الكهربائي.
- الغيوم والجو الماطر والشحنات الكهربائية علي الغيوم هي من العوامل المؤثرة في طبيعة حدوث البرق والرعد.
- يضعوا تعميماً ينص على أنه كلما اقتربت غيمتان مشحونتان فإنه يحدث بينهما تفريغ كهربائي يؤدي إلى البرق والرعد.

أما في مجال علـم النفـس، فإننـا نبحـث عـن أثـر التلفزيـون علـى السـلوك العدواني مثلاً، حيث يتم فهم الظاهرة والبحث في أسبابها بشكل علمي دقيق ويتم التخطيط للتنبؤ بها ثم السيطرة عليها.

ب- التنبؤ Prediction:

وهـو القـدرة علـي معرفـة الحـوادث أو الظواهـر المسـتقبلية في مجـال معـين بالاستناد إلى معرفة العلاقات الموجودة بين المتغيرات ذات العلاقة بهذا المجال.

ونعود الي ظاهرتي الرعد والبرق، حيث نتنبأ بحدوث تلك الظـاهرة مسـتقبلاً كلما توافرت الشروط الموجبة لحدوثها، كوجود الغيوم المشحونة، وغيرها.

وتجدر الإشارة هنا الي ان مستوى التنبؤ في علم النفـس لا يصـل في وقتـه إلى درجة اليقين كما في العلوم الطبيعية، وهذا لا ينفي ان كثيراً من الحقائق والمعلومات اليقينية والتي تم التوصل إليها من خلال أبحاث دِقيقة ومتنوعـة قـد سـاعدت كثـيراً على التنبؤ بالكثير من الظواهر النفسـية، وسـاعدت في حـلّ الكثـير مـن المشـاكل النفسية.

جـ- الضبط Control:

ويقصد بـه عمليـة التحكـم في بعـض المتغـيرات الأساسـية الـتي تسـهم في حدوث الظاهرة للتأكد من أثرها في متغيرات أخرى، وتتوقف عمليـة الضبـط علـى وجود علاقات سببية أو وظيفية بين متغيرين أو أكثر، وعلى إمكانية معالجة أحد هذه المتغيرات، بحيث أنه لو تمكن من تغيير متغير ما، فإنـه يتمكـن مـن معرفـة أثـره في متغيرات أخرى. ،

وكما أن التنبؤ في علم النفس يعتبر عملية صعبة، وذلك لتداخـل كثير مـن العوامل فيه، وكذلك فـإن الضبـط ليـس بالعمليـة السـهلة، وذلـك لتعـدد وتنـوع وتفاعل متغيرات وظروف كثيرة تؤدي إلى حدوث الظاهرة موضوع الدراسة.

(وهكذا يتضح أن كلاً من الفهم والتنبؤ والسيطرة (الضبط) يقومـون علـي

إيجاد نوع من العلاقات بين المفاهيم أو المتغيرات موضع الاهتمام، فالفهم يقوم على العلاقات المنطقية، ويقوم التنبؤ على العلاقات الزمنية، بينما يقوم الضبط على العلاقات الوظيفية أو السببية).

رابعاً: الميادين الكبرى لعلم النفس

لم يقتصر ميدان علم النفس على منحى واحد يدرسه فحسب، وإنما ومع ازدياد قناعة الإنسان بأهمية علم النفس في كافة مناحي الحياة، فقد تطور ودخل معظم العلوم ليسهم في إعطاء البعد النفسي لتلك العلوم، وعليه، فقد تكونت ميادين كبرى لعلم النفس وازداد عدد المهتمين فيه من الدراسين والمدرسين والباحثين والكاتبين، وما يهمنا هنا هو التحدث عن أهم الميادين التي ارتادها علم النفس، وهذه الميادين هي:

1- علم النفس التربوي والمدرسي:

وهو العلم الذي يبحث في المشكلات المتعلقة بسلوك عناصر العملية التعليمية- التعلمية (الطالب، المعلم، المنهاج، البيئة الصفية، النشاطات اللامنهجية)، فهو يبحث في أسباب التأخر المدرسي لدى الطالب، ويدرس أفضل الطرق لتطوير قدرات الطالب وتنميتها، ويبحث في تهيئة أفضل مناخ وبيئة صفية له.

2- علم النفس التطوري:

وهو العلم الذي يدرس نمو الإنسان والعوامل المؤثرة فيه منذ فترة الإخصاب وما قبلها حتى مرحلة الكهولة ثم الممات من النواحي (العقلية، الاجتماعية، النفسية، الانفعالية، الجسدية، الخ) ويدرس الظواهر النمائية الهامة لدى الإنسان بشكل منفصل وبشكل جماعي أحياناً.

3- علم النفس الفسيولوجي:

وهو يدرس أثر العمليات الحسية والحواس علي السلوك الإنساني، ويدرس

أيضاً الجوانب الفسيولوجية التي تؤثر في دوافع الإنسان وانفعالاته، وكذلك الدماغ وتأثيراته على العمليات النفسية لدى الفرد وكذلك أثر الهرمونات في السلوك الإنساني.

4- علم النفس الاجتماعي:

وهو العلم الذي يدرس طبيعة التفاعل بين الفرد والمجتمع، ونوعية العلاقة الناشئة بينهما، ويدرس مقدار التأثير الحاصل في سلوك الفرد من قبل العوامل الاجتماعية، ومن قبل أعضاء المجتمع، كالرفاق، والأسرة، والأقران. ويدرس ما يسمى بالإشاعة وتأثير الصراعات بين الثقافات والمجتمعات على سلوك الفرد.

5- علم النفس التجريبي:

وهو العلم الذي يدرس سلوك الإنسان والحيوان بشكل مختبري تجريبي، بهدف رصده وفهمه بشكل دقيق وفي بيئة مضبوطة علمياً، حيث تتم دراسة سلوكات محددة مثل (التعلم، الإدراك، التذكر) بهدف قياس مدى تأثيرها على سلوكات الفرد الأخرى.

6- علم النفس الإكلينيكي (العيادي) والإرشادي:

يهتم هذا الميدان بدراسة لاضطرابات التي تصيب سلوك الأفراد من حيث (تشخيصها، أنسب الوسائل لعلاجها) على اختلاف أنواعها وعلى اختلاف الفئات التي تصيبها تلك الاضطرابات، ويتوزع العاملون في هذا الميدان في معظم المؤسسات الاجتماعية والتربوية، كالمدارس ودور الأحداث والعيادات والمصحات، والجامعات، وغيرها.

7- علم النفس الصناعي والهندسي:

وهو الميدان الذي يهتم بدراسة المشكلات الناتجة عن التطور الصناعي، وما تخلفه الصناعة من آثار سلبية أو إيجابية على سلوك العاملين، وعلى البيئة

الاجتماعية والطبيعية. وكذلك فهو يدرس كيفية حفز وتشجيع العاملين على الإنتاجية، ويدرس مناسبة المصنوعات للمراحل النمائية والاجتماعية والنفسية لدى الأفراد.

8- علم النفس القياس والتصميم التجريبي:

وهو العلم الذي يهتم بتصميم وتنفيذ الاختبارات النفسية التي تعمل على قياس مظاهر السلوك الإنساني، كتصميم اختبارات الذكاء، والاختبارات الإسقاطية، وكيفية استخدام الحاسوب في الاختبارات النفسية الحديثة.

9- علم النفس العسكري:

يدرس هذا العلم المشكلات التي تخلفها الحروب على أفراد المجتمع، ويدرس أيضاً أفضل الوسائل لرفع كفاءة المقاتلين، وأفضل الوسائل للتغلب على المشكلات الناتجة عن الضغوطات التي تخلفها الحياة العسكرية.

خامساً: الاتجاهات الأساسية في تفسير الظاهرة السلوكية

إن الناظر إلى السلوك الإنساني يجده في بعض الأحيان بسيطاً وسهلاً ويمكن تفسيره بسهولة، وفي أحيان أخرى يجده معقداً ويصعب تفسيره، ومن هنا نشأة فكرة ضرورة تفسير وفهم السلوك بهدف ضبطه والسيطرة عليه، ولقد كثر عدد العلماء العاملين في ميدان دراسة السلوك الإنساني ولكن يمكن تصنيفهم في عدة مدارس أو اتجاهات يندرجون تحت واحدة منها، وهذه الاتجاهات إما أنها متفقة في بعض الآراء أو متعارضة فيها، وما يهمنا هنا هو الإشارة بإيجاز لتلك المدارس والتي تعتبر صاحبة فضل كبير في فهم السلوك الإنساني، وهذه المدارس كما صنّفها (هيلجارد) هي:

1- الاتجاه العصبي البيولوجي:

وهو الاتجاه الذي حاول تفسير السلوك من خلال التأثيرات الفسيولوجية للجهاز العصبي والجهاز الهرموني لدى الإنسان، فالدماغ هو الذي يحكم كافة

السلوك الإنساني لذا فإن فهمه يفسر لنا لماذا يسلك الإنسان ومتى يسلك، فمثلاً، إن معرفة أجزاء الدماغ المسؤولة عن الإدراك والذاكرة يساعد في تسهيل عملية التعلم لدى الأفراد. إلا أن وضع تصور كلي لتأثيرات الدماغ على السلوك ووضع نظرية متكاملة لفهم وتفسير السلوك يبدو أنه أمر صعب ومعقد وذلك بناءً على معرفتنا بمقدار التعقيد الفعلي في أجزاء الجهاز العصبي وبالدماغ على وجه التحديد والخصوص، (تعقد أجزاء الدماغ يعقد دراسة السلوك). هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى يصعب إجراء دراسات على الأدمغة البشرية لعدم السماح بذلك ولعدم توفرها وهي في حالة قابلة للعمل.

2- الاتجاه التحليلي:

وهو الاتجاه الذي حاول تفسير السلوك الإنساني من خلال أثر الدوافع الغريزية لدى الإنسان، ولقد قاد هذا الاتجاه (سيجموند فرويد) الذي افترض وجود مستوى اللاشعور الذي يتم فيه كبت كافة الخبرات المؤلمة وغير السارة والذي هو بدوره المسؤول عن كافة السلوكات الشاذة وغير الشاذة، وهو مستوى يصعب الكشف عن محتوياته إلا من خلال مجموعة متنفسات عرضية، كزلات اللسان والأحلام والتعبيرات المرضية.

ويقترح (فرويد) أن الغرائز تجتمع تحت فئتين رئيسيتين هما غرائز الحياة كالجنس وغرائز الموت كالعدوان، وأن معظم سلوك الإنسان ناتج عنهما وأن الإنسان في سلوكه يصارع نفسه والمجتمع المحيط به.

3- الاتجاه المعرفي:

يميل أصحاب هذا الاتجاه إلى القول بأن الإنسان كائن عاقل يعمل وفق إرادته الذاتية والعقلانية، وأنه ليس مستجيباً سلبياً للمثيرات وإنما يتفاعل معها بعقلانية من خلال عمليات معرفية متنوعة، فهو يقوم بتحليلها وتفسيرها وتحويلها إلى أشكال معرفية جديدة، بمعنى، ان المثيرات تخضع لعملية تحويلية نتيجة لتفاعلها مع خبراتنا الماضية ومع مخزون الذاكرة لدينا وذلك قبل صدور الاستجابة، بمعنى ان هناك

عمليات عقلية وسطية تحدث بين المثير والاستجابة تقوم على تحويل المدخلات الحسية وعلى تبويبها وعلى تخزينها في الذاكرة.

مثير ⇐ عمليات عقلية ⇐ استجابة

4- الاتجاه السلوكي:

يرى هذا الاتجاه بأن دراسة ما يسمى بالعمليات العقلية أو الغرائز المكبوتة في اللاشعور أو دراسة العمليات الفسيولوجية للجهاز العصبي أمر صعب ويستهلك وقتاً وقد لا يوصل إلى نتيجة دقيقة لفهم السلوك الإنساني. لذا، فإن هذا الاتجاه قد فضّل دراسة السلوك الإنساني الظاهر دون الخوض في أعماق العقل أو النفس من خلال دراسة المثيرات الظاهرة وما ينتج عنها من استجابات ظاهرة أيضاً.

ولقد لفت هذا الاتجاه النظر إلى مقدار التأثير الذي تحدثه المثيرات البيئية على السلوك الإنساني وإلى سهولة دراسة تلك المثيرات البيئية كونها ظاهرة وتسهل ملاحظتها ويسهل قياسها بشكل دقيق.

ولقد تطورت هذه النظرية، حيث بدأ الاهتمام بما يسمى بالمثيرات البعدية التي تحمل الصفة التعزيزية على يد العالم سكنر، وليس فقط المثيرات القبلية الاستجرارية (التي تنتج السلوك بشكل إلزامي).

وأخيراً يركز أصحاب هذا الاتجاه علي أن تغير السلوك الإنساني ناتج عن التغير في الشروط البيئية، وأننا في محاولتنا لفهم السلوك بحاجة إلى أن نعرف ماذا يجري داخل نفس وعقل الإنسان، وإنما علينا أن نعرف ماذا يدخل إلى جسم الإنسان وماذا يخرج منه.

5- الاتجاه الإنساني:

وهو الاتجاه الذي نادى بحرية الإنسان في اختيار سلوكه وأنه كائن له إرادة وأنه ليس محكوم لدوافعه أو للمثيرات البيئية التي تدفعه آلياً للسلوك، لذا فهو المسؤول عن كافة آرائه وأفعاله.

إن تركيز أصحاب هذا الاتجاه على الصفات الإنسانية التي تميزه عن غيره من سائر الحيوانات وأهما الإرادة الحرة جعل من الإنسان كائن نشط وفعّال وقادر على ضبط مصيره وتغيير بيئته المحيطة به.

سادساً: طرق البحث في علم النفس

إن هدف البحث العلمي هو تزويد العلماء والمتعلمين بخبرات ومعلومات دقيقة قابلة للفهم وقابلة للتأكد منها عند إعادة البحث فيها مرة أخرى، لذا كان من الضروري أن تكون هناك منهجية علمية واضحة ودقيقة في البحث، وأن تكون هناك طرق ووسائل بحثية دقيقة أيضاً.

ونظراً لتنوع السلوك الإنساني فإنه من الضروري اعتماد طرق متنوعة ومتعددة لدراسته، ومن أهم هذه الطرق، والوسائل ما يسمى بالطريقة التجريبية، والطريقة الترابطية، وفيما يلي توضيح مبسط لهاتين الطريقتين:

أولاً: الطريقة التجريبية

هي طريقة دقيقة تبحث في إيجاد واكتشاف العلاقات النظامية التأثيرية بين المتغيرات (العوامل)، والعامل: هو أي شيء يمكن أن يأخذ قيماً معينة، وهي ثلاثة أنواع:

أ- متغيرات (عوامل) مستقلة: وهي العوامل التجريبية (التي تخضع للتجريب) والتي يتحكم الباحث في قيمتها في ضوء تجربته.

ب- متغيرات (عوامل) تابعة: وهي العوامل التي نبحث عن أثر المتغير المستقل فيها.

جـ- متغيرات دخيلة: وهي المتغيرات التي تحاول مشاركة المتغير المستقل في التأثير على المتغير التابع.

ولتوضيح الفكرة أكثر نقترح هذه الدراسة وهي:

أثر الذكاء على التحصيل

ففي هذه الدراسة فإن:

الذكاء: متغير مستقل نبحث عن أثره في المتغير التابع.

التحصيل: متغير تابع نبحث عن أثر المتغير المستقل فيه.

الغش، العمر، الدراسة: متغيرات دخيلة تحاول مشاركة المتغير المستقل في التأثير على المتغير التابع.

(وبهذا نستطيع القول بأن هدف الطريقة التجريبية هو دراسة العلاقة النظامية بين العوامل المستقلة والتابعة عن طريق ضبط العوامل المستقلة والدخيلة، لمعرفة أثر التغير فيها على التغير في العامل التابع).

وتجدر الإشارة هنا إلى أن المتغيرات تأخذ قيماً معينة -كما أسلفنا- ففي هذه الدراسة قد يكون الذكاء إما مرتفعاً أو متوسطاً أو منخفضاً، وقد يكون التحصيل بناء على تأثير الذكاء، إما مرتفعاً أو متوسطاً، أو منخفضاً، وكذلك فإن على الدارس ان يقوم بضبط المتغيرات الدخيلة ففي الدراسة السابقة، إذا قام أحد أفراد الدراسة بالغش فإنه سوف يحصل على علامة عالية حتى وإن لم يكن ذكياً.

ثانياً: الطريقة الترابطية

وهي طريقة تختلف عن السابقة في أننا هنا نبحث عن مقدار الترابط بين أمرين اثنين ولا نبحث عن مقدار تأثير أحد عاملين في الآخر، ويعتبر هذا الأسلوب من أفضل الطرق لاكتشاف العلاقات عندما يكون حجم المعلومات المتوفرة كثيراً، وعندما لا يستطيع الباحث أن يضبط بعض العوامل تجريبياً من أجل دراستها.

ويعبر عن قيمة العلاقة بين عاملين برقم يسمى معامل الترابط والذي يتراوح بين (+1 - 1)، وهذا الرقم يعبر عن قوة العلاقة أو ضعفها بين العوامل ولا يساعدنا في استنتاج علاقات سببية بينها، وإنما يدلنا على حجم واتجاه العلاقة بينها.

فمثلاً: نريد التعرف إلى هـل هنـاك علاقـة بـين مقـدار تحصيـل الطـلاب في امتحان الشهادة الثانوية وبين مقدار تحصيلهم في السنة الجامعية الأولى، وبعد إجـراء الدراسة يتضح لدينا مقدار العلاقة بين العلامـات في الشـهادة الثانويـة وفي السـنة الجامعية الأولى.

وهناك طرق أخرى يمكن اعتمادها للبحث مثل:

1- طريقة الاختبارات:

وهي تطبيق اختبارات مقننة لقياس قـدرات واسـتعدادات وميـول واتجاهـات الإنسان، وتستخدم نتائج الاختبارات عادة للمقارنة بين الأفـراد، كاختبـارات الذكـاء واختبارات التحصيل.

2- الطريقة المسحية:

وهي محاولة التوصل إلى نتائج من خلال جمع معلومات من كمية وعـدد كبـير من الناس باستخدام وسائل مثل المقابلات والاستبانات والاستطلاعات والتي تُبنـى أصلاً بطريقة محكمة ودقيقة.

3- طريقة الملاحظة:

وهي ملاحظة السلوك بهدف جمع المعلومات عنه بهدف فهمه وتعديله، وهـي قد تكون مباشرة أو غير مباشرة وقد تكون عرضية أو مقصودة، وقد تكـون الملاحظـة في البيئة الطبيعية التي يحدث فيها السلوك، وقد تكون اصطناعية تجري في المختبرات الخاصة بمراقبة السلوك والتي تصمم عادة لمثل هذه الأغراض.

الوحدة الثانية

2

التعلم

أولاً : مدخل إلى نظريات التعلم.

ثانياً : الاشراط الكلاسيكي.

ثالثاً : الاشراط الإجرائي

رابعاً: التعزيز.

خامساً : النظريات المعرفية :

1- نظرية بياجيه في التعلم.

2- نظرية برونر في التعلم.

3- نظرية أوزيل (التعلم ذو المعنى).

سادساً : التعلم عن طريق الفهم.

سابعاً : التعلم ذو الاستجابات المتعددة.

2

التعلم

أولا : مدخل إلى نظريات التعلم :

لقد لاحظ الإنسان منذ أن خلقه الله على وجه هذه البسيطة بأن هناك تغيرات تحدث على سلوكه نتيجة للنضج أو لعوامل كثيرة أخري، ولكنه لم يكن يهتم بتفسير تلك التغيرات ولكن مع مرور الزمن وبناء الإنسان للحضارات القديمة وبزوغ فجر الفلسفة وظهور الفلاسفة أطلق الإنسان العنان لعقله للتبصر في الأشياء ودراستها، ولقد كان أهم ما درسه الفلاسفة هو الإنسان والكون والحياة، وعند دراستهم للإنسان لفت انتباههم ظاهرة التعلم لديه فأصبح كل فيلسوف يدلي بدلوه في التعلم وكيف يحدث وابتكر بعضهم طرقاً معينة للتعليم أمثال (سقراط، وأرسطو).

ومع مرور الزمن انتقل البحث في موضوع التعلم من المنحى الفلسفي إلى المنحى الموضوعي التجريبي باعتبار أن العلوم التي تدرس التعلم علوماً موضوعية تجريبية كغيرها من العلوم الحياتية الأخرى، وبدأ العلماء ينشئون المختبرات ويضعون الفرضيات لتفسير ظاهرة التعلم، وعليه فقد استدعى هذا التوجه أن ينحصر البحث في ظاهرة التعلم في الإجابة على الأسئلة التالية:

1- كيف يحدث التعلم عند الإنسان؟

2- متى يحدث التعلم (أنسب وقت لحدوث التعلم)؟

3- ما هي الشروط التي يحدث ضمنها وخلالها التعلم؟

4- ما هي المعوقات التي تقف أمام حدوث عملية التعلم؟

إن جهود العلماء المنصبة في الإجابة على الأسئلة السابقة أوجد لنا ما يسمى

حالياً بنظريات التعلم، والتي اختلفت اتجاهاتها باختلاف الإجابات التي تبنتها للأسئلة السابقة الذكر وبالمنهجية التي اتبعتها في البحث في هذه الظاهرة.

وتجدر الإشارة إلى أن النظريات الحديثة في علم النفس أغفلت حقيقة معينة أثناء دراستها لسلوك التعلم وهي حقيقة إن الإنسان كائن مخلوق أوجده الله على هذه الأرض لغرض إعمارها وتطويرها وأنه - جلّ وعلا - قد زوده بقدرات واستعدادات تساعدهُ في إتمام المهمة التي خلق لأجلها، وعليه فقد اعتبرت أن الإنسان كائن حي كأي كائن حي آخر على وجه الأرض، وأنه نتاج للتطور (استناداً إلى نظرية النشوء والارتقاء لدارون) لذا فقد كرسوا أبحاثهم لدراسة سلوك الحيوان والتي يمكن تعميم نتائجها على سلوك الإنسان كونهما يشتركان في الأصل والمنشأ. وكذلك فقد دعم الفكرة السابقة (نظرية النشوء والارتقاء) فكرة التشابه بين المخلوقات الحية في التركيب الفسيولوجي وبعض المواصفات الأخرى، علماً بأن هذا التشابه ناتج عن أن الخالق الذي أوجد هذا الكون واحد.

إن سبب ذكر هذه الملاحظة هو أنك لا تجد كتاباً من كتب علم النفس التي كتبت في القرنين السابقين إلا ويتكلم عن الإنسان على أنه نتاج لعملية التطور الحيواني وأنه أرقى الكائنات في السلم الحيواني، ولقد أخذت هذه الملاحظة كإحدى أبرز السلبيات على نظريات التعلم.

وعوداً إلى الاتجاهات التي ظهرت والتي حاولت تفسير ظاهرة التعلم حيث ظهر فريقان كبيران في نظريات التعلم، ويشتمل الفريق الأول على مختلف علماء النفس الذين لجأوا إلى استخدام المختبر في التأكد من الفرضيات التي وضعوها لتفسير ظاهرة التعلم، ونسميهم بعلماء النفس المختبريين الذين بدأوا تجاربهم على الحيوانات ثم انتقلوا إلى دراسة السلوك الإنساني، وتعرف طريقتهم بالترابطية وأهمها الاتجاه السلوكي.

أما الفريق الثاني من علماء النفس فهم علماء النفس المجاليين أو المعرفيين الذين اعتمدوا منهجية أخرى في التأكد من فرضياتهم التي وضعوها لتفسير ظاهرة التعلم كدراسة العمليات العقلية ومظاهر النضج العقلي الناتج عن النمو.

وسوف يتضح عند شرح النظريات في الوحدات القادمة أبعاد كل نظرية وما هي منهجية كل نظرية في البحث وكيف أعطت كل نظرية إجابات للأسئلة السالفة الذكر، حول: متى وكيف يحدث التعلم؟ وما هي شروط ومعوقات التعلم؟

وختاماً فهناك مجموعة حقائق يجب التنويه إليها قبل الخوض في نظريات التعلم وهذه الحقائق هي:

1- إن نظريات التعلم ما هي إلا مجموعة من الأفكار المنسقة بشكل معقول في إطار نظري افتراضي يوحي بمنظور سيكولوجي (نفسي) يمكن استخدامه في بحث المشكلات التربوية.

2- إن معظم نماذج النظريات ما زالت قاصرة عن تقديم إطار نظري شامل ومقنعَ لتفسير جوانب السلوك كافة.

3- إن هذه النظريات تزودنا بمجموعة من المبادئ العامة والشاملة والتي يمكن تطبيقها على شكل أوسع وأشمل في مختلف الحوادث والأنماط السلوكية.

4- لا تستخدم نظريات التعلم مصطلحات واحدة للدلالة على ظواهر تعلمية واحدة، فقد يتم استخدام أكثر من مصطلح للدلالة على ظاهرة واحدة، لذا يجب الحذر من الغموض الذي قد يفرضه استخدام المصطلحات المتعددة.

5- تكثر الخلافات بين النظريات عند تفسير ظواهر التعلم وموضوعاته، حتى في بعض المسائل الواقعية.

6- تؤكد بعض النظريات على بعض الموضوعات وتوليها جل اهتمامها، في حين تهمل أو تتجاهل نظريات أخرى مثل هذه الموضوعات. كمفهوم البناء العقلي الذي تهمله السلوكية، وتؤكد عليه النظرية المعرفية:

ولقد وجدت أنه من المناسب قبل الشروع في شرح وتوضيح النظريات أن أوضح أهم المفاهيم التي وردت في النظريات. مع إبقاء بعض المفاهيم ليتم شرحها ضمن النظرية ذاتها.

أ- السلوك:

يقصد بالسلوك كل نشاط ينتج عن العضوية (الكائن الحي) سواء كان مقصوداً أو تلقائياً. ويمكن قياس السلوك وتحديده بالنظر إليه من خلال أربعة أبعاد هي:

أ- كميته: وهو عدد المرات التي يحدث فيها السلوك.

ب- شدته: وهو قوة أو ضعف السلوك أثناء حدوثه.

جـ- شكله: وهو كيفية حدوثه أو هيئته.

د- زمنه: وهي الفترة الزمنية التي يستغرقها السلوك أثناء حدوثه.

والسلوك الذي ندرسه هنا هو السلوك التعلمي الناتج عن الفرد الذي يخضع لعملية التعليم، حيث أن النظريات قد درسته بعمق للتوصل إلى أفضل أنواع السلوك التعلمي، وإلى الكيفية التي تستطيع من خلالها المحافظة على ديمومة ذلك السلوك واستمراريته.

ب- المثير والاستجابة:

إن مصطلحي المثير والاستجابة هما من المفاهيم الأساسية في نظريات التعلم، وهما مصطلحان واسعان جداً، فقد استخدمتهما كل نظرية في دائرة مفاهيمية مختلفة نوعاً ما، ونبدأ بتوضيح مفهوم المثير، والذي يقصد به «الحادث الذي يستطيع الملاحظ الخارجي تعيينه، مفترضاً بأن له تأثيراً على سلوك الفرد موضوع الملاحظة» (نشواتي، 1984، 276).

ويتضمن التعريف السابق بعدين للمثير هما:

- إمكانية تحديد المثير بالملاحظة الخارجية، وهذا يعني قصر الحوادث التي تعتبر مثيراً على الأشياء الفيزيائية الموجودة في البيئة كالأصوات والأضواء والكلام، وغيرها (السلوكيون) وعليه يتم إهمال المثيرات الداخلية لدى العضوية والتي يعتبرها البعض مثيرات مضمرة (المعرفيون).

- الافتراض بأن للمثير قدرة ما على تحريك السلوك.

ولقد كان الهدف من تعريف المثير على النحو السابق (اعتباره حوادث خارجية فقط) هو القدرة على تحديد المثير الذي يدفع السلوك التعلمي للحدوث، فالسلوكيون ينظرون إلى أنه يصعب تحديد السلوكات الداخلية المضمرة وكذلك يصعب قياس مقدار أثرها على السلوك. لذا يرغبون في دراساتهم المخبرية اعتماد المثيرات الخارجية فقط. وهذا لا يعني إهمالهم كلياً للمثيرات الداخلية (فسكنر) مثلاً، (يعتبر التفكير سلوكاً ضعيفاً يصعب قياسه) ويصعب تحديده كمثير داخلي - إن وجد - والذي يؤثر على حدوث العمليات العقلية لدى الفرد.

أما الاستجابة فهي «فعل أو رجع - رد فعل - يحدث على شكل سلوك ناتج عن مثير ما، سبقه - مثير قبلي - أو لحقه - مثير بعدي». وهي كالمثير يجب أن تكون قابلة للملاحظة والقياس والتحديد دون الرجوع إلى المثير أو السبب الذي أحدثها.

وتصنف الاستجابات كذلك إلى استجابات خارجية أو ظاهرية كأي سلوك قابل للملاحظة مباشرة كالمشي والقفز والضحك والقراءة، واستجابات داخلية أو مضمرة، وهي استجابات لا يمكن تعيينها بشكل مباشر كاستدعاء المعلومات المخزنة في الذاكرة أو العمليات العقلية بشكل عام. ويمكن أن تلعب الاستجابات المضمرة دور المثير أحياناً، حيث أن تذكر معلومات معينة عن كيفية حل مسألة رياضية مطلوب حلها كواجب بيتي قد يكون مثيراً للإطلاع على بعض الحلول السابقة لمسائل شبيهة بالمسألة الحالية.

وعلى اعتبار أن الاستجابة هي سلوك لذا فإن الباحثين ينظرون إليها وفقاً للوصف العام للسلوك الذي ذكرناه سابقاً من حيث شدتها، وكميتها، وشكلها، وزمنها، وينظرون إليها أحياناً بشكل كلي أو على شكل جزئي.

جـ- المعزز:

أن مفهوم المعزز في النظريات يأخذ منحاً معيناً خاصة وأنه ارتبط بشكل

واضح بالنظريات الارتباطية (السلوكية)، حيث أن كل ما يؤدي إلى دفع السلوك للحدوث أو يؤدي إلى تكراره يعتبر معززاً، وكذلك يطلق على المثير أحياناً لفظ المثير التعزيزي في النظريات الارتباطية، أو الحافز، وينسب (هل. Hull, 1943) إلى الحافز وظيفتين هما: تزويد العضوية بالقوة، وتوجيهها نحو المثيرات المحددة.

وهناك نوعان من المعززات:

- **الأولية:** وهي المعززات التي تُحدث آثاراً في السلوك دون تعلّم سابق ودون تاريخ تعزيزي سابق، كالطعام، والشراب الذين يعتبران معززات إيجابية أولية،وكالصدمة الكهربائية، والبرد والحر. الذين يمكن اعتبارهم مثيرات منفرة أو مثيرات سلبية أولية.
- **الثانوية:** وهي المعززات التي تُحدث آثاراً في السلوك بعد ارتباطها أو اقترانها بالمعززات الأولية، فهي بطبيعتها محايدة ولا تمتلك خصائص التعزيز.

ويكون المعزز الثانوي إيجابياً إذا ارتبط بمعزز أولي إيجابي، ويكون سلبياً إذا ارتبط بمعززِ أولي سلبي.

ومن الجدير بالذكر أن المعززات الثانوية التي اكتسبت خاصية التعزيز لا تعزز الاستجابات الأصلية التي اقترنت بها في البدء فحسب، بل يمكن أن تعزز استجابات أخرى جديدة لا صله بينها وبين الاستجابات الأصلية، أي أن المعززات الثانوية، يمكن أن تقوى أو تعزز أنماطاً سلوكية جديدة، غير تلك الأنماط التي اقترنت بها أثناء عملية اكتسابها لخاصية التعزيز.

د- الانطفاء أو المحو:

إن انطفاء السلوك أو محوه بأبسط معانيه يعني الانخفاض التدريجي في مستوى أداء السلوك أو إضعافه أو كفه نتيجة لتوقف تعزيزه، فالطفل الذي يبكي بهدف حمله يستمر في البكاء حتى يتم حمله، فإذا حُمل فإن سلوك البكاء سوف يتكرر في المستقبل في كل مرة يرغب الطفل في حمله، أما إذا أُهمل ولم يقم أحد بحمله – حمل الطفل هو المعزز – فإن الطفل سوف يكف عن البكاء في المستقبل ومع استمرار إهمال سلوك البكاء عند الطفل سوف ينطفئ ذلك السلوك ويتوقف.

(ويقاس أثر المحو عادة بمدى مقاومة الاستجابات المتعلمة لعملية المحو الناتجة عن رفع أو إيقاف المثيرات التي تعززها، أي بعدد الاستجابات التي تؤديها العضوية بعد التوقف عن تقديم المعززات، فقد بينت الدراسات أن المحو لا يحدث بعد انقطاع التعزيز مباشرة بل يحدث على نحو تدريجي، أي يتباطأ معدل أداء الاستجابات غير المعززة إلى أن تأخذ بالزوال والاختفاء» (نشواتي، 1984).

وهناك عدة عوامل تؤثر في عملية المحو أهمها:

1- عدد مرات التعزيز: حيث أن الاستجابات التي تم تعلمها بعدد كبير من مرات التعزيز لديها مقاومة أكبر للإنطفاء.

2- كمية التعزيز: ويقصد بها ليس عدد المرات، وإنما حجم المثير المعزز، فالاستجابات المتعلمة التي تلقت تعزيزاً كبيراً عرضة للإنطفاء بشكل سريع وذلك بسبب الإحباط الذي يتعرض له الفرد. فالطالب الذي اعتاد على تحصيل علامات نهائية في مادة ما يتعرض للإحباط وإنطفاء سلوكه التعلمي بشكل حاد نتيجة لحصوله على علامات ضئيلة في امتحان ما في تلك المادة.

3- تغاير المثير والاستجابة: حيث أن الاستجابات المتعلمة تقاوم الإنطفاء بشكل أكبر إذا كانت شروط التعلم أكثر تنوعاً وتبايناً، وذلك عند تقديم المثيرات بأشكال وحجوم وألوان متنوعة ومتعددة، فمثلاً، إن تعليم الطفل نطق الحروف بالاستعانة بالألوان والأشكال والأحجام المختلفة يجعل من الاستجابة (نطق الحروف) أكثر مقاومة للإنطفاء، ويبقى الطفل يتذكر الحروف حتى وإن توقف التعزيز.

4- تغاير التعزيز: ويقصد به التعزيز الجزئي وليس التعزيز المستمر، فكما ذكرنا سابقاً حول جداول التعزيز فإن الاستجابات التي يتم تعزيزها بشكل متقطع أكثر مقاومة للانطفاء من الاستجابات التي تم تعزيزها بشكل مستمر.

هـ- البنى المعرفية والمخطط العقلي (السكيما):

لقد ارتبط مفهوم البنى المعرفية بالنظريات المعرفية التي تفترض أن العقل

يتكون من مجموعة أبنية عقلية معرفية يظهر أثرها واضحاً في العمليات والنشاطات العقلية كالفهم والتذكر والإدراك المعرفي والاستدلال وحل المشكلات.

ويفترض بياجيه أن البناء العقلي المعرفي هو حالة التفكير الموجودة لدى الفرد في مرحلة ما من مراحل حياته، والتي هي السبب في ظهور سلوكات معينة دون غيرها.

ويقصد بالمخطط العقلي (سكيما): الوحدة الأساسية المختزنة في البناء المعرفي.

وتجدر الإشارة إلى أن البناء المعرفي ليس بناءً ثابتاً وإنما هو بناء مرن قابل للتغير وفق المستجدات والمثيرات البيئية التعليمية، حيث أنه من خلال عمليتي التمثل والتأقلم وعملية التوازن يتم إعادة هدم وبناء البناء العقلي بما يتناسب مع التعلم الجديد كما أن البُنى المعرفية ليست منفصلة وإنما هي متداخل متمازجة كبركة الماء التي تتكون من عدد هائل من القطرات التي بمجموعها كونت البركة وهي بذاتها تختلف عن الأخرى وتتفاعل معها.

و- التعميم والتمييز:

سوف نبحث في هذين المفهومين بغض النظر عن الاختلاف بين الاتجاه الارتباطي (السلوكي) والاتجاه المعرفي في تفسير حدوثهما، وذلك لأن هاتين العمليتين تعتبران من أساسيات التعلم.

يقصد بالتعميم: تطبيق استجابة تم تعلمها سابقاً بحضور مثير ما، على مثير آخر مشابه له. فالفرد الذي تعلم الوقوف وقطع الطريق من المنطقة المخصصة لذلك عند بيته، فإنه يجب أن يقطع أي شارع من المنطقة المخصصة لذلك عند رؤيتها. أما التمييز: فيقصد به قدرة الفرد على الاستجابة للمثيرات المناسبة أو ذات العلاقة بالوضع التعليمي وتجاهل المثيرات غير المناسبة، أو التي لا علاقة لها بذلك الوضع. ويعتبر التمييز سلوكاً انتقائياً يكتسبه الفرد من خلال معرفته بالبيئة المحيطة به. حيث أنه يستجيب لمثيرات دون غيرها، وهذا السلوك الانتقائي يوفر للفرد أفضل تكيف في حياته.

ولا ينكر أحد بأن التمييز عـامل مـهم في التعلـم وأن الاسـتجابة التمايزيـة تشكل بنية رئيسية للتعلم والـتي يمكـن تطويرهـا وزيادة فاعليتـها بـتزويد المتعلـم بالقرائن الدالة الواضحة، وبيان خصائص التشابه والاختلاف بين المثيرات، وتعزيز الاستجابات المرغوب فيها مما يقوده إلى أفضل تمييز ويوصله إلى الاستجابة المُثلى.

وفيما يخص التعميم فإن على المعلم دورً في بيان أوجـه الشبه بـين المثـيرات التي تبدو غير متشابهة لدى الطلاب مما يسهل تعلمهم ويمكنهم من التعميـم علـى نحو أفضل.

وختاماً تجدر الإشارة إلى أن هنلك نوعان من التعميم هما:

تعميم المثير: ويعنى أن تعزيز استجابة ما بوجود مثـير معـين لـن يـؤدي إلى زيادة احتمالية حدوث تلك الاستجابة بوجود ذلك المثير فقط دائما بوجود المثـيرات المماثلة للمثير الأصلي الذي حدث فيه التعزيز مسبقاً فاستجابة الطرق على الباب، مثلاً، يقوم بها الفرد عند رؤيته لأية بوابة بغض النظـر عـن شـكلها أو حجمـها أو غير ذلك.

تعميم الاستجابة: ويعني تعزيز استجابة مـا سـيزيد مـن احتماليـة حـدوث الاستجابات المماثلة لها في المستقبل مع وجود نفس المثير.

ثانيا : الاشراط الكلاسيكي :

يعد (بافلوف) منشئ السلوكية في روسـيا ويعـد واطسـون منشـئ السـلوكية التعلمية في أمريكا عام 1912-1914، حيث قال واطسون: «لقد انتهى السـلوكيون إلى أنه لا يمكن بعد الآن أن يقترحوا بالعمل في اللامحسوسات والأشـياء الغامضـة» وقال أيضاً: «إن علم النفس كما يراه السلوكيون هو شعبة تجريبية موضوعية خالصة من العلم الطبيعي، وهدفه النظري هو التنبؤ بالسـلوك وضبطـه وليـس الاسـتبطان جزءاً رئيسياً من مناهجه» (ص، 68).

تعتبر هذه النظرية أول نموذج اختزالي ظـهر وأكثرهـا شـيوعاً، ويعتـبر (ايفـان

بافلوف، 1949-1936) الطبيب الروسي المشهور والحاصل على جائزة نوبل عام (1904) جراء أبحاثه الفسيولوجية، هو منظر وصاحب هذه النظرية، حيث لفت انتباهه وهو يجري تجاربه على مقدار سيلان لعاب الحيوانات، وخاصة الكلب، إلى أن سيلان اللعاب يحدث نتيجة لأسباب غير فسيولوجية (سيلان لعاب دون وجود طعام) لذا فقد عزى ذلك لأسباب نفسية سيكولوجية، واتجه في أبحاثه بعد تلك الملاحظ إلى دراسة الجهاز العصبي وبعض ظواهر علم النفس وخاصة التعلم.

وتركز اهتمام بافلوف على (افرازات لعاب الحيوانات عند تعرضها لمثيرات محايدة لا علاقة لها بإفراز اللعاب) وسميت هذه الظاهرة بعد عدة أبحاث «بالافراز النفسي» ثم تطورت التسمية حتى أصبحت تعرف بمصطلح «التعلم الشرطي الكلاسيكي» **Classical Conditioning**.

وتتلخص نظرية بافلوف بما يلي:

وضع بافلوف كلباً في صندوق عازل للصوت بعد أن أجرى له عملية جراحية لتحويل فتحات القنوات اللعابية إلى خارج الفم والجلد، وذلك لتسهيل قياس كمية اللعاب المُفرز. ويقدم للكلب مسحوق اللحم بعد قرع جرس معين. وفي كل مرة يقرع فيها الجرس يقدم بعد القرع مباشرة مسحوق اللحم، ومع التكرار للعملية السابقة يصبح يسيل لعاب الكلب فور سماع صوت الجرس فقط. ولقد استخدم بافلوف المصطلحات التالية في نظريته:-

- سيلان اللعاب: استجابة طبيعية (غير شرطية). لا تحتاج إلى تعلم.
- الطعام: مثير طبيعي (معزز طبيعي) غير شرطي.
- صوت الجرس: مثير محايد قبل إجراء التجربة (قبل الاقتران).

وبعد أن أجرى تجربته تغيرت المصطلحات على النحو التالي:

- الطعام: معزز طبيعي.
- سيلان اللعاب: استجابة شرطية (بعد عملية التعلم).
- صوت الجرس: مثير شرطي (بعد عملية الاقتران).

والآن انظر إلى النموذج التالي الذي يوضح كيفية حدوث الاشراط أو التعلم:

1- الطعام يستجر سيلان لعاب

(مثير طبيعي) ⟵ (استجابة طبيعية)

2- صوت الجرس يقترن الطعام يستجر سيلان لعاب

(مثير محايد) ⟷ (مثير غير شرطي) ⟵ (استجابة غير شرطية)

تكرار هذه المعادلة لعدد كافٍ من المرات، فتصبح المعادلة:

3- صوت الجرس يستجر سيلان لعاب

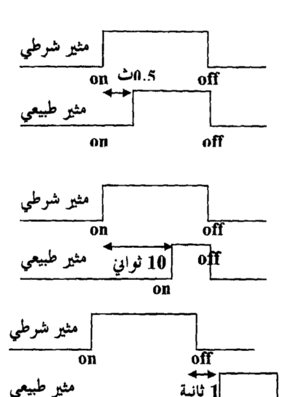
(مثير شرطي) ⟵ (استجابة شرطية)

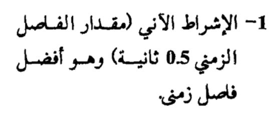
ملاحظات هامة:

أ- تعني كلمة يستجر حتمية حدوث الاستجابة عند وجود المثير ولذلك سميت بالنظرية الآلية.

ب- إن عدد التكرارات من العوامل المؤثرة في ثبات التعلم الجديد وثبات الاقتران.

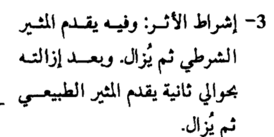
جـ- إن الزمن الفاصل بين تقديم المثير المحايد والمثير الطبيعي يعتبر كذلك أمراً هاماً ومؤثراً في ثبات التعلم الجديد وثبات عملية الاقتران،حيث أجريت عدة تجارب للتأكد من أفضل فاصل زمني بين تقديم المثير المحايد والمثير الطبيعي، ولقد برز جراء هذه التجارب أربعة أنواع من الإشراط وهي:



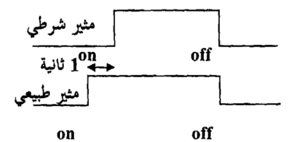


1- الإشراط الآني (مقدار الفاصل الزمني 0.5 ثانية) وهو أفضل فاصل زمني.

2- الإشراط المتأخر (مقدار الفاصل الزمني 10 ثواني) وهو فاصل كبير بين المثيرين.



3- إشراط الأثر: وفيه يقدم المثير الشرطي ثم يُزال. وبعد إزالته بحوالي ثانية يقدم المثير الطبيعي ثم يُزال.



4- الإشراط الرجعي (العكسي): وفيه يتم تقديم المثير الطبيعي أولاً، متبوعاً بالمثير الشرطي (لا يصبح للمثير الشرطي أهمية).

د- إن العلاقة بين الطعام وسيلان اللعاب علاقة وظيفية طبيعية وليست بحاجة إلى تعلم لذا عُرّفا بالمثير غير الشرطي والاستجابة غير الشرطية.

هـ- يجب أن يتم عزل العوامل المشتتة أثناء إجراء عملية الاقتران وذلك لتسهيل عملية الإشراط.

و- هناك علاقة بين شدة المثير غير الشرطي (الطبيعي) وقوة الإشراط، فكلما زادت شدة المثير غير الشرطي زادت قوة الإشراط.

وكما أن بافلوف قد درس الإشراط بشكله البسيط من الدرجة الأولى، فقد حاول إجراء إشراط من درجات أعلى، حيث قام بعد تثبيت الإشراط من الدرجة الأولى بإدخال مثير محايد جديد وقرنه بالمثير الشرطي مكرراً ذلك كما في الإشراط من الدرجة الأولى، فأصبح المثير المحايد الجديد مثيراً شرطياً، كما هو موضح تالياً:

صوت الجرس ← (يستجر) سيلان لعاب

مربع أسود ⟷ (اقتران) صوت الجرس ← (يستجر) سيلان لعاب.

تكرار الاقتران، تصبح المعادلة

رؤية مربع أسود ← (يستجر) سيلان لعاب

ويرتبط بهذه النظرية مجموعة مفاهيم رئيسية وهي:

- **مفهوم الإنطفاء:** وقد ذكرناه في الوحلة السابقة، بأنه توقف حدوث الاستجابة نتيجة لتوقف التعزيز، وهي ظاهرة تحدث تدريجياً وليس مرة واحدة وبشكل فجائي.
- **الاسترجاع التلقائي:** وهي تعني استعادة الكائن للاستجابة الإشراطية التي انطفأت نتيجة الغياب المتكرر للمعزز أو للمثير الطبيعي، مع عودة المثير الطبيعي إلى الظهور مقترناً بالمثير الإشراطي.
- **التعميم:** وهنا يقوم الفرد بتعميم استجابته حيث أنه يستجيب لنفس المثير وللمثيرات المتشابهة للمثير الأصلي، ففي نظرية بافلوف السابقة استمر الكلب في سيلان اللعاب لأصوات مشابهة في الشدة لصوت الجرس الأصلي أما بالزيادة أو النقصان (الاختلاف في الطبقات الصوتية).

-**التمييز:** ويقصد به تعزيز سلوك معين دون غيره بحيث يصبح الفرد يتجنب الاستجابة لمثير ما، ويستجيب للأخرى، ففي النظرية السابقة، يتم تعزيز استجابة محددة وعدم تعزيز الاستجابات المشابهة لها والتي أما تزيد عنها أو تنقص عنها في الشدة.

ثالثا : الاشراط الإجرائي :

ينتمي سكنر إلى مدرسة (ثورانديك) كونه مهتم بالمثير والاستجابة وتقوية العلاقة بينهما من خلال المثير التعزيزي الذي يتبع الاستجابة، ويذكر (محمود، 1976) إلى أن «العلم عند سكنر يبدأ من الملاحظات التي يلاحظها ويهدف أيضاً إلى الكشف عن العلاقات التي تربط بين الوقائع المشاهدة ليخرج منها بقاعدة يفسر بها هذا السلوك. وبهذه الطريقة فإنه ينهج المنهج العلمي الوصفي وفقاً لهذه العلوم».

حياته:

ولد سكنر في ثيورك عام (1904) في عائلة متدينة محافظة، وكان مستقراً في طفولته وكان والده يعمل محامياً وكان همه أن يكون سكنر رجلاً صالحاً، ولقد كان سكنر نشيطاً في دراسته وله هوايات متعددة، فقد كان مولعاً ببناء وابتكار أدوات ميكانيكية عديدة وفي حدود قدرته مثل المزاليج والطائرات الورقية.

وبعد أن أنهي دراسته الثانوية دخل كلية هاملتون بثيورك ليدرس الأدب الإنجليزي ولكنه لم يتمكن من إكمال تخصصه.

ولقد أثار اهتمام سكنر بقراءة المزيد عن السلوكية لما قراءه عن المنعكسات الشرطية (لبافلوف) وما قراءه من مقالات (لبرنادرسل) عن سلوكية (واطسون)، وعليه فقد أقبل على دراسة علم النفس، وقُبل في قسم علم النفس في جامعة هارفرد.

وبعد أن قرأ لبافلوف لم يتفق معه في تفسير السلوك، فبافلوف يبدأ من منعكسات اللعاب إلى الأعمال المهمة التي يقوم بها الكائن العضوي في حياته

اليومية، ومع ذلك فقد اعتقد سكنر بأن بافلوف قد أعطاه مفتاح سلوك الإنسان (سيطر على ظروفك البيئية وستجد النظام). (صالح، 1984).

وأخيراً حصل سكنر على شهادة الدكتواه من جامعة هارفرد عام (1931)، وعمل في عدة مناصب أهمها:

- الحصول على أول منصف أكاديمي عام (1936) في (جامعة منيسوتا).
- رئيساً لقسم علم النفس بجامعة انديانا.

وصف تجربة سكنر:

أجرى سكنر تجربة على حمامة وضعها في قفص تجريبي معد بشكل خاص (علبة سكنر) بحيث يقدم للحمامة وعاء فيه طعام على فواصل زمنية يبقى مدة خمس ثواني ثم يختفي. ولم يحدد سكنر الاستجابة التي ستقوى.

ولقد صادف أن الحمامة كانت تدور في اتجاه معاكس لدوران عقارب الساعة حين ظهور الطعام، وقد كررت هذه الحركة فعززها سكنر، مما أدى إلى ظهور تلك الحركة بكثرة، وكانت الحمامة تتصرف وكان هناك علاقة سببية بين سلوكها المحدد (الدوران) وظهور الطعام. علماً بأنه لا علاقة بينهما كون الطعام سيظهر تلقائياً حسب الفواصل الزمنية المحددة حسب التجربة.

إن المثير في تجارب سكنر غير واضح (غير محدد سابقاً) ولم تتبع الاستجابة المثير، بل أن الاستجابة كانت عفوية فتعززت حتى أصبحت مقصودة أو متعلمة.

وأخيراً فقد كانت تجارب سكنر ونظريته كخطوة تقريبية بين نظريتي بافلوف ونظرية ثورانديك وسميت نظريته بالإشراط الإجرائي والذي يعني: تنظيم الموقف التجريبي بحيث تحذف مرحلة المحاولة والانتقاء التي يتميز بها موقف المحاولة والخطأ، ويتم ذلك بتعميم جهاز التجربة بحيث تكون الإجابة المؤدية إلى الهدف هي الإجابة المحتملة الوقوع منذ البداية بقدر الإمكان.

المفاهيم الأساسية في الإشراط الإجرائي:

لقد اهتم سكنر بمجموعة مفاهيم أساسية كان أولها:

- السلوك:

حيث ميز سكنر بين نوعين من السلوك هما:

أ- السلوك الاستجابي: وهو السلوك الذي يتكون من استجابات تستجرها مثيرات محددة ومعروفة، كاستجابة تضيق أو اتساع حدقة العين والتي تستجرها كمية الضوء المؤثرة على شبكة العين.

ب- السلوك الإجرائي: ويتكون من الاستجابات المنبعثة أو الإجراءات والتي تصدر عن العضوية على نحو تلقائي دون أن تكون محكومة أو محددة بمثيرات معينة، كما هو الحال بالنسبة للاستبجابات الاستجابية.

جـ- المثير البعدي: هو المثير التعزيزي (المعزز) الذي يتبع الاستجابة ويتحكم بظهور الاستجابة وتكرارها مستقبلاً.

د- المثير القبلي: وهو المثير التمييزي الذي يسبق الاستجابة ويوجهها نحو الاستجابة المطلوبة (لا يستجرها حسب الإشراط الكلاسيكي).

هـ- المثير المنفر: وهو المثير الذي يسعى الفرد لتجنبه وذلك بقيامه بالاستجابة المطلوبة.

ولقد حدد سنكر أربعة أنواع من الإشراط يمكن حصرها بناءً على المثيرات السارة والمثيرات المنفرة، وهذه الأنواع هي:

1- الإشراط الثوابي (التعزيز الإيجابي):

ويعني تعزيز العضوية بمثير مرغوب فيه (ثواب) لدى قيامها بأداء استجابات محددة مما يدفع إلى تكرار تلك الاستجابات في مواقف مستقبلية.

2- الإشراط التجنبي (التعزيز السلبي):

ويعني حذف مثير غير مرغوب فيه نتيجة لقيام العضوية بأداء استجابة محددة مما يدفعها إلى تكرار تلك الاستجابة في مواقف مستقبلية.

إن أخذ حبة المسكن (استجابة) يتكرر نتيجة لرغبة العضوية في التخلص من ألم الصداع (مثير غير مرغوب فيه).

3- الإشراط العقابي (العقاب الإيجابي):

ظهور مثير منفر أو غير مرغوب فيه بعد استجابة معينة بهدف كفها أو إضعافها. (ضرب الطفل للكف عن قضم أظافره).

4- الإشراط الحذفي (العقاب السلبي):

وهو كف أو إضعاف استجابات بهدف الحصول على الثواب أو المعزز، الذي يتم الحرمان منه نتيجة للقيام بمثل تلك الاستجابات كحرمان الطفل من قطعة الحلوى نتيجة لعدم ذهابه لغسل يديه بعد الأكل.

إن اهتمام سكنر بالتعزيز جعله يقترح ما يسمى بجداول التعزيز والتي اقترن اسمه بها - ولقد أشرنا إلى تلك الجداول حيث تكلمنا عن التعزيز في الوحدة الثالثة من هذا الكتاب، ولا ضرر من الرجوع إلى المعلومات في تلك الوحدة ولكننا نذكر بها هنا. وهي:

1- **التعزيز المستمر:** وهو إعطاء العضوية تعزيزاً بعد كل مرة يقوم فيها بأداء الاستجابة المطلوبة.

2- **التعزيز المتقطع:** وهو إعطاء العضوية تعزيزاً غير مستمر بعد كل استجابة وهو على نوعين (نسبي، وزمني):

أ- تعزيز نسبي ثابت.

ب- تعزيز نسبي متغير.

جـ- تعزيز زمني ثابت.

د- تعزيز زمني متغير.

وأخيراً إليك الجدول التالي والذي يوضح أهم الفروقات بين الاشتراط الكلاسيكي والاشراط الإجرائي كا حددها Chauhan, 1984.

الإشراط الإجرائي	الاشراط الكلاسيكي
- طور من قبل العالم سكنر	1- طور من قبل العالم الروسي ايفان بافلوف
- الاستجابة إرادية وعضوية	2- الاستجابة لا إرادية (آلية)
- تكون الاستجابة قبل المثير المعزز	3- تحدث الاستجابة بعد تقديم المثير
- مبنية على أساس التأثير الحاصل بين المثير والاستجابة	4- العلاقة بين المثير والاستجابة مبنية على أساس قانون الارتباط
- يسيطر على الاستجابة الجهاز العصبي المركزي	5- يسيطر على الاستجابة الجهاز العصبي المستقل في الجسم
- لا توجد مثيرات شرطية وغير شرطية بل يوجد استجابة ومعزز	6- توجد مثيرات شرطية تؤثر على استجابات العضوية
- يتم تقديم المعزز بعد الاستجابة	7- يكون تقديم التعزيز في البداية
- لا يبدأ التعزيز من الصفر	8- يبدأ التعزيز من الصفر
- سلوك المستجيب هادف وخارجي	9- سلوك المستجيب داخلي وسري
- تتعلم العضوية سلوكات هادفة	10- تتعلم العضوية سلوكات انفعالية مختلفة
- تتغير سرعة او شدة معدل السلوك	11- يتم تغيير أثر المثيرات الحيادية في السلوك

وهناك مجموعة تطبيقات عملية وواقعية لتلك النظريتين فمثلاً : **كيف يتم تشكيل سلوك الإنسان** حسب وجهة نظرهما، ونركز هناك على نظرية الاشراط الإجرائي، ونقولها بعبارات بسيطة أن السلوك الذي يتم تعزيزه يستمر ويقوي والسلوك الذي يعزز تعزيزاً سلبياً أو يتم عقابه يتوقف ويضعف. فمثلاً : أن تلفظ الطفل في بدء حاولات للكلام بعبارات تدخل السرور على والديه وتدفعهما إلى الضحك وتقبيل الطفل (تعزيز) مما يشجعه على الاستمرار في محاولات الكلام

وإعادة الكلمات طمعاً في التعزيز.

وكذلك فإن جميع برامج تعديل السلوك غير السوي تعتمد على مبادئ نظرية الاشراط الإجرائي. ولقد تدعمت مبادئ تلك النظرية بدراسات كثيرة أثبتت صحتها وفعاليتها في تشكيل السلوك الإنساني، واستندت تلك الدراسات على المبدأ الأساسي المعتمد في تلك النظرية والذي ينصب على أن تشكيل السلوك الإنساني يتم من خلال تعزيز الاستجابات المرغوبة (الصحيحة) وإطفاء الاستجابات غير المرغوبة (غير الصحيحة) وذلك بعدم تعزيزها.

ومن التطبيقات العملية الأخرى ما يسمى **بالإشراط الهروبي** والذي فيه يتم هروب الفرد من الألم وذلك بعدم قيامه بالسلوك غير المرغوب فيه (غير الصحيح). وهذا ما يسمى بالتعزيز السلبي. فالفرد أحياناً لا يعمل التعزيز الإيجابي على تحريك سلوكه. ولكن التعزيز السلبي قد يكون ذو أثر أكبر في الابتعاد عن السلوك غير المرغوب ، فمثلاً :

إن التزام السائق بقواعد المرور وبالسرعات المحددة على الطرق أمر نسبي وقد لا يتشجع السائق على الالتزام بها حتى وإن أخذ وساماً لأفضل سائق، (تعزيز إيجابي) ولكنه قد يرفع قدمه عن دعسة البنزين ليخفف سرعة سيارته في حالة وجود رادار على الطرق الخارجية تجنباً للوقوع في الخطأ وخرق قواعد المرور وحصوله على (المخالفة) . (تعزيز سلبي).

ويرتبط بأسلوب الاشراط الهروي ما يسمى **بالتعزيز الابتعادي** وهو ظهور مؤشر ما يدفع الفرد للهروب من الشيء المؤلم قبل الوقوع فيه، فمثلا، إن لمس الطفل للموقد الساخن وشعوره بالألم جراء ذلك ؛ يدفعه للابتعاد عن الموقد مرة أخرى لمجرد رؤيته له.

رابعا : التعزيز :

يعرّف التعزيز بأنه: الحادث أو المثير الذي يؤدي إلى زيادة احتمال تكرار حدوث الاستجابة موضوع التعزيز مستقبلاً. وقد يكون التعزيز:

- إيجابياً: وذلك عندما يتم ظهور مثير مرغوب أو محبب للفرد عند قيامه بسلوك ما، يدفعه لتكرار السلوك.
- سلبياً: وذلك عند إزالة مثير غير مرغوب فيه، عند قيامه بسلوك ما يدفعه لتكرار السلوك. فمثلاً تزيد احتمالية أخذ الإنسان للدواء عندما يزيل ذلك الدواء الشعور بالألم.

(السلوك: هو أخذ الدواء. التعزيز: زوال الألم)

ويقوم التعزيز بوظيفتين أساسيتين هما:

1- وظيفة إخبارية: وفيها يقوم التعزيز بإخبار الطفل بأن استجابته كانت صحيحة عندما يقوم المعلم بذكر كلمة ممتاز له بعد إجابته على السؤال (مثلاً).
2- وظيفة دافعية: وفيها يقوم التعزيز بوظيفته الرئيسية وهي دفع السلوك المرغوب فيه للظهور والتجدد والاستمرار بعد أن يتم تعزيزه.

وقد يختلط مفهوم المعزز على كثير من الناس فيقرنون فكرة التعزيز بنوع المعزز أو المثير بدل من اقترانه بقدرته على التأثير في سلوك الفرد. فمثلاً: قد يقول البعض: «أنا أعطي ابنائي نقوداً بشكل دائم ولكنه لا يؤثر فيهم، مع أن النقود معزز قوي» وهنا أغفل هؤلاء أن النقود لا تعتبر معززاً إلا إذا حركت السلوك حتى وإن كانت تستعمل بكثرة في تعزيز وتحريك السلوك، فليس شرطاً لنجاح مثير ما في أن يكون معززاً مع كل الحالات. وبمعنى آخر فإن التعزيز يعتمد على الإثارة السلوكية دون أية ضرورة للرجوع إلى بعض الخصائص الانفعالية له،فالمثير يغدو معززاً إذا أدى إلى احتمال زيادة السلوك المُعَزز مستقبلاً.

ويقترن مفهوم التعزيز بالدافعية وذلك بسبب أن التعزيز يلعب دوراً هاماً في دفع وتحريك السلوك، وتشير كافة الدلائل إلى وجود ارتباط وثيق بين الدافعية والتعزيز، فالطعام مثلاً، يقوم بوظيفة المعزز الفعّال في حالة جوع العضوية، بمعنى أن تكوين الارتباطات بين المعزز والسلوك ناتجة عن تغير الحالة الدافعية للعضوية، وعليه فإن المثير المعزز هو المثير الذي ينتج استجابات تؤدي إلى تخفيض الحافز أو اختزاله.

"أما سكنر فيرفض أصلاً استخدام مفاهيم الدافعية لدى تناوله مشكلة تغير الأداء، ويفضل الحديث عن عدد ساعات حرمان الحيوان من الطعام، ويبن تجريبياً أن قوة الاستجابة (في حال قياسها بقوة مقاومتها للمحو) لا ترتبط بعدد ساعات حرمان الفئران من الطعام، بل بعدد مرات تعزيز هذه الاستجابة، أي بالتاريخ التعزيزي السابق للحيوان (التعلم السابق) وليس بحالته الدافعية" (نشواتي، 1984، 286).

وقبل الخوض في تفصيلات التعزيز لابد من الإشارة إلى ما يسمى **بالتعزيز الثانوي**، فحسب نظرية (بافلوف) فإن التعزيز الثانوي هو ما قد تم ذكره سابقاً أثناء شرح النظرية وهو الاشراط من الدرجة الثانية والذي فيه يتم اعتماد المثير الشرطي كأساس ليتم اقتران مثير جديد فيه والذي بدوره تصبح لديه نفس قدرة المثير الأولى على استجرار الاستجابة المرغوبة.

أما **التعزيز الثانوي** وحسب الإشراط الإجرائي فقد وضحه (توق، عدس ، 1992) بالعبارة التالية : "عندما يضغط الفأر في صندوق سكنر على الرافعة، فإن النور الذي فوقها يضاء، وفي الحال، يتبعه بعد قليل إنزال كمية من الطعام إلى الصحن تحتها، وبعد أن يتم تكوين الرباط الشرطي بهذه الطريقة فإنه يصار إلى ذبول الاستجابة الحاصلة وذلك عن طريق عدم تقديم الطعام أو إضاءة النور عندما يتم الضغط على الرافعة ، وتبعاً لذلك فإن الحيوان يعدل عن عملية الضغط على الرافعة.

بعد ذلك يتم وصل النور بالرافعة ثانية ولكن بدون تقديم الطعام. فعندما يكتشف الفأر أن ضغطه على الرافعة قد أضاء النور، فإن معدل الضغط يزداد على الرافعة، وكأن الاستجابة قد بعثت من جديد، رغم أن الطعام لم يقدم وهكذا فإن ظهور النور في الحال قد اكتسب مميزات تعزيزية ثانوية".(ص، 102).

وبعبارة أخرى ، فإن أي مثير يمكن أن يصبح معززاً ثانوياً إذا تم ربطه بمثير معزز سابق.

العوامل المؤثرة في التعزيز:

هناك عوامل محددة تجعل من التعزيز فاعلاً وناجحاً في تكوين الارتباطات التعليمية وتزيد من معدل التعلم عند الأفراد، وهي في نفس الوقت شروط يجب الانتباه إليها أثناء القيام بعملية التعزيز، وهذه العوامل هي:

1- كمية المثير (حجم المثير):

لقد دلت كافة الدراسات على أن كمية المعزز التي يتم إعطاؤها بعد حدوث السلوك تؤدي إلى تكراره بغض النظر عن كميتها وحجمها الفيزيائي، وذلك اعتماداً على الطريقة التي يتم من خلالها تقديم كمية التعزيز، فمثلاً إن تقديم نفس كمية المثير المعزز ولكن على شكل أجزاء قد يكون له فاعلية أكثر في حدوث السلوك بدلاً من تقديمه دفعة واحدة (تقسيم دينار إلى قروش).

لذا يجب الانتباه إلى هذا الشرط أثناء القيام بعملية التعلم للأفراد حيث يجب تزويد المتعلمين بمعززات ذات مقادير وأشكال تناسب الأنماط السلوكية المرغوب في تقويتها.

2- الفترة الزمنية:

ويقصد بها هنا الفاصل الزمني بين تقديم المثير التعزيزي وظهور السلوك، حيث دلت معظم الدراسات على أنه كلما طالت الفترة الزمنية بين تقديم المعزز وظهور السلوك أدى ذلك إلى انخفاض في مستوى أداء السلوك. وقد أسفرت كافة الدراسات التي أجريت لتحديد الفاصل الزمني الأنسب بين السلوك والتعزيز إلى أن المثير المعزز يستطيع الإبقاء والاحتفاظ بخاصيته التعزيزية إذا لم تزد الفترة الفاصلة بينه وبين السلوك عن (30 ثانية)، لذا على المعلم أن يقوم بتقديم المعزز بشكل سريع عند قيام المتعلم بالسلوك التعلمي المرغوب فيه.

3- تكرار التعزيز:

إن تقديم التعزيز بشكل متكرر بعد قيام العضوية بالسلوك المرغوب أمر هام في استمرارية ذلك السلوك، سواء كان ذلك التكرار للتعزيز مستمراً أو متقطعاً،

وتشير وقائع الحياة اليوميـة إلى أن أغلـب أنـواع التعزيـز هـو التعزيـز المتقطـع أو الجزئي، حيث أن الإنسان لا يتلقى تعزيزاً على كل اسـتجاباته حتـى وإن تشـابهت تلك الاستجابات في كل مرّة، فالصياد (مثلاً) لا يحصل على السمك (تعزيز) في كل مرة يلقي فيها بشباكه في البحر.

ولقد دلت الدراسات التي قام بـها سـكنر (Skinner)، 1957 بـأن السـلوك (الاستجابات المرغوبة) يتحسن مستوي الأداء فيه، كلما كان المتعلم (العضوية) غير قادر على التنبؤ بأي الاستجابات التي سوف يتم تعزيزها، لذا فـهو يسـتمر في الأداء حتى يحصل على التعزيز لأي استجابة من الاستجابات الصحيحة. وهنـا لابـد مـن توضيح جداول التعزيز التي اقترحها سكنر.

جداول التعزيز:

لقد حاول سكنر في تجاربه معالجة عملية التعزيـز كمتغير مسـتقل يدخلـه في التجربة ليرى أثره على المتغيرات التابعة وأهمها السلوك التعليمـي. وكذلـك فقـد حـاول تحديـد أكـثر الإجـراءات التعزيزيـة فاعليـةً في تغيـير السـلوك، ومـدى قـدرة الاستجابات المتعلمة على مقاومة ظاهرة الإنطفاء أو المحو. وقد توصل إلى مـا يسـمى بجداول التعزيز والتي تتضمن بالإضافـة إلى التعزيـز المسـتمر أو المتواصـل «تقديـم تعزيز فوري بعد كل استجابة صحيحة تصدر عن العضويـة» مـا يسـمى بـالتعزيز المتقطع أو الجزئـي (Intermittent Reinforcement)، حيـث يتـم تعزيـز بعـض الاستجابات الصحيحة دون غيرها.

وتصنف الإجراءات التعزيزية في هذا النوع (المتقطع) في بعدين رئيسين هما:

أ- النسبي **Ratio**.

ب- الزمني **Interval**.

وقد يكون التعزيز في البعدين السابقين أما ثابتاً أو متغـيراً، وعليـه يمكـن أن يصبح جدول التعزيز على النحو التالي:

أ- تعزيز نسبي ثابت.

ب- تعزيز نسبي متغير.

جـ- تعزيز زمني ثابت.

ب- تعزيز زمني متغير.

وفيما يلي توضيح لتلك الأنواع من جداول التعزيز:-

أ- تعزيز نسبي ثابت: Fixed - Ratio

يتم التعزيز في هذا النوع من الجداول بعد أن يقوم الفرد بعدد ثابت من الاستجابات الصحيحة، كان يتم تعزيز الاستجابة الصحيحة الأولى والخامسة والعاشرة والخامسة عشرة، وهكذا.

ويمكن تطبيق هذا النوع من الجداول في عملية التدريس بحيث يقوم المعلم فقط بتعزيز الطالب عندما يجيب على ثلاثة أسئلة حسابية، ثم ستة أسئلة حسابية، وهكذا. عدا أنه يمكن للمعلم أن يباعد بين عدد مرات التعزيز بهدف تخفيض نسبة الاستجابات المُعززة للوصول في نهاية المطاف إلى الاحتفاظ بالسلوك المرغوب فيه دون تقديم التعزيز.

إن هذا النوع من الجداول يتميز بارتفاع معدل الاستجابات ومقاومة كبيرة للإطفاء، لكنه يعاني من سلبية وهي أن الاستجابة تأخذ نمطاً معيناً عندما يدرك الفرد متى يتم تقديم التعزيز، بحيث يتباطأ معدل أداء الاستجابة بعد تقديم التعزيز مباشرة، ثم يأخذ بالتسارع لدى اقتراب الاستجابة التي سوف تعزز.

ب- تعزيز نسبي متغير:

إن الطريقة المتغيرة التي يُقدم فيها التعزيز عالجت المشكلة التي يعاني منها الجدول النسبي الثابت، بحيث أن هذا الجدول لا يعطي الفرصة للعضوية كي يتنبأ بالوقت المحدد لتقديم المعزز، لذا فهو يبقى في حالة نشاط دائم.

ويتم التعزيز في هذا الجدول حسب متوسط معين من الاستجابات كأن يكون عشر استجابات مثلاً ويتم تعزيز أية استجابة تتراوح بين الاستجابة الأولى والعاشرة شريطة أن يكون حاصل تقسيم الاستجابات الكلية على الاستجابات

المعززة مساوياً لهذا المتوسط.

ولعل أفضل مثل على هذا النوع من الجداول هو تعزيز السلوك الإرادي للطلاب الذين يرفعون أصابعهم للإجابة على سؤال يطرحه المعلم حيث أن اختيار المعلم للطالب (معزز) يعزز السلوك الإرادي للطالب ويدفعه للاستمرار برفع أصبعه بشكل مستمر ودومي بغض النظر عن إمكانية الطلب منه لإجابة السؤال في المرات اللاحقة.

ويتميز هذا النوع من الجداول في أنه يمنح الاستجابات المتعلمة قدرة كبيرة على مقاومة المحو أو الإطفاء إلا أنه قد يُدخل الطالب في حالة من القلق والتوتر والإحباط في حال عدم حصوله على التعزيز.

جـ- تعزيز زمني ثابت:

ويتضح من مُسمى هذا النوع من الجداول في أن التعزيز يتم تقديمه على فترات زمنية محددة (كل دقيقتين/ كل ساعة/ ..) إلا أنه يعاني من نفس مشكلة الجدول النسبي الثابت وهي قدرة الفرد على التنبؤ بوقت التعزيز القادم والذي يدفعه إلى التباطؤ في أداء السلوك بعد تقديم التعزيز مباشرة، وتسارعه قبل حدوث التعزيز اللاحق بفترة قصيرة، فالطالب الذي يعرف أن المعلم يعطي امتحاناً كل يوم أربعاء من كل أسبوع فإنه لن يدرس بجدٍ إلا قبل يوم الأربعاء بيوم أو بيومين على الأكثر، أو حتى قبيل وقت الامتحان بقليل.

د- تعزيز زمني متغير:

يتميز الأداء في هذا الإجراء التعزيزي بالاستقرار والانتظام والاستمرار في الأداء وذلك لعدم قدرة الفرد على التنبؤ بالوقت المحدد لتقديم التعزيز.

«يتم التعزيز في هذا الجدول حسب فترات زمنية متفاوتة تفصل بين كل تعزيزين متتاليين بغض النظر عن عدد الاستجابات التي تصدر عن العضوية أثناء تلك الفترات، ولكن يجب أن ترتبط هذه الفترات بمتوسط زمني محدد يعتمده مقدم التعزيز (المعلم)، بحيث يكون حاصل تقسيم طول الفترة الزمنية الكلية للإشراط

على متوسط الفترة الزمنية المحددة، مساوياً لعدد مرات التعزيز الواجب أداؤها أثناء عملية الإشراط». (نشواتي، 1984، 350).

إن أفضل مثال على هذا النوع هو الامتحانات الأسبوعية المفاجئة أو الشهرية المفاجئة حيث يستمر الطالب بالدراسة والمتابعة تحسباً لأي امتحان قد يعقده المعلم خلال الأسبوع أو الشهر.

(وإذا حاولنا تحديد أفضل الإجراءات التعزيزية من حيث معدل الاستجابة، واستقرارها ومقاومتها للمحو، يمكن القول في ضوء نتائج الدراسات المتوافرة، بأن التعزيز المتقطع أفضل من التعزيز المستمر، وأن التعزيز النسبي أفضل من التعزيز الزمني وأن التعزيز المتغير أفضل من التعزيز الثابت. ولكن يجب الانتباه إلى أن لبعض الإجراءات التعزيزية آثاراً انفعالية جانبية، فالتعزيز المتغير سواء كان نسبياً أو زمنياً قد يؤدي في بعض الظروف إلى حالة من التوتر والقلق والإحباط، لذا يجب استخدام مثل هذه الإجراءات على نحو حذر، وخاصة في الأوضاع التعلمية المدرسية) (نشواني، 1984، 351).

أنواع المعززات:

هناك أنواع كثيرة ومتنوعة يمكن للمعلم استخدامها في غرفة الصف وخارجه، ويمكن حصر هذه الأنواع في:

1- المعززات الغذائية:

وهي ذات أثر بالغ في السلوك كونها ترتبط بالحالة الفسيولوجية والغريزية للفرد، وتشتمل على كافة أنواع الأغذية والأشربة المفضلة لدى الفرد، ويمكن استخدامها عادة في بداية برامج التدريب والتعليم والعلاج خاصة إذا وجد أن المعززات الأخرى ليست ذات أثر كبير على السلوك المستهدف، وكذلك يمكن إقرانها بمعززات أخرى (اجتماعية، كالابتسام مثلاً) بهدف التخلص منها بسرعة عند بدء العضوية بأداء السلوك.

ويتم تقديم المعززات الغذائية بتنوع وبكميات قليلة حتى لا يصل الفـرد إلى حالة من الإشباع والتي فيها يفقد المعزز قيمته التعزيزية.

2- المعززات المادية:

وتشتمل على كافـة الأشـياء المادية الـتي يحبـها الفـرد كالألعـاب والقصـص والصور، وغيرها. ورغم فعاليتها فإنها يعتبرها البعض كالرشوة، حيـث تُعـوّد الفـرد على أن لا يسلك إلا مقابل شيء ما.

3- المعززات الاجتماعية:

وتشـتمل علـى السـلوكات الـتي ترتبـط بـالنواحي الاجتماعيـة كالابتسـام والتقبيل وإشعار الفرد بالحب، وإعطاء الفرد قيمة أو أهمية. وتتمـيز بأنـها مثـيرات طبيعية، ولا تؤدي مع تكرارا استخدامها إلى الإشباع، ويمكن تقديمـها بعـد السـلوك مباشرة.

4- المعززات الرمزية (معززات قابلة للاستبدال):

وهي عبارة عن رموز معينة كالنقاط والنجوم أو الكوبونات التي يحصل عيـها الفرد عند تأديته للسلوك التعلمي المطلوب ويتم استبدالها فيما بعد بمعززات أخرى، حسبما خطط المعلم سابقاً.

5- المعززات النشاطية:

وهي عبارة عن نشاطات معينة يحبـها الفـرد، ويسـمح لـه بممارستها في حـال تأديته للسلوك التعلمي المطلوب، فمثلاً يسمح للطفل بمشاهدة التلفزيون بعد تأديته للواجب المدرسي.

وتشتمل هذه المعززات على الألعاب الرياضية، والرحلات، والزيارات، والـتي تتميز بأنها أكثر قبولاً من المعززات الأخرى كالغذائية والماديـة، لأن الإشـباع يحـدث فيها عند ممارسة النشاط، وهي ترتكز أيضاً على قانون الجِّدة (الشيء الجديـد) حيـث يندفع الفرد لممارسة كل ما هو جديد.

وختاماً، فـإن التعزيـز يلعـب دوراً فـاعلاً في عمليـة التعلـم خاصـة إذا مـا تم

استخدامه بطريقة علمية مخطط لها مسبقاً، وكما أن لكل شيء وجهان سلبي وإيجابي، فإن للتعزيز وجه سلبي، ويمكن لنا حصر سلبيات التعزيز في النقاط التالية:

1- خلق جو من القلق والتوتر والإحباط لدى الطلاب وذلك لانتظارهم للتعزيز وحرمانهم منه أحياناً.

2- خلق جو تنافسي مبالغ فيه قد يؤدي إلى العداوة والشجار.

3- التصاق السلوك بالتعزيز، بحيث أن السلوك لا يظهر إلا إذا تم التعزيز.

4- المبالغة في تقديم المعززات والذي يؤدي إلى الإشباع وفقدان المعزز لقيمته.

5- تعميم نوع محدد من التعزيز مما يؤدي إلى ملل الفرد منه، كاستخدام المعزز اللفظي (أحسنت) دائماً.

6- عدم دراسة واقع السلوك وكمية التعزيز المعطاة ونوعه.

خامسا : النظريات المعرفية :

1- نظرية بياجيه في التعلم :

تنسب هذه النظرية إلى العالم السويسري المعاصر جان بياجيه 1896م، والذي بدأ نشاطه عام 1920م، في معمله في جامعة جنيف والذي ركز اهتمامه في أبحاثه على دراسة النمو العقلي والمعرفي الذي يطرأ على الفرد السوي خلال انتقاله في المراحل النمائية المختلفة مبتدأ بمرحلة الطفولة منتهياً بمرحلة الرشد.

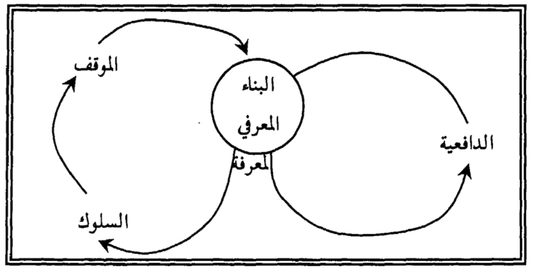
ولقد بدأ بياجيه دراساته النفسية معتمداً على تخصصه الأول وهو علم الأحياء حيث طبق قوانين العلوم الطبيعية على الإنسان، وكذلك فقد كان متأثراً بالفلسفة وخاصة فلسفة المعرفة مما دفعه أيضاً إلى التركيز على تفسير كيفية حدوث المعرفة وما علاقتها بالعقل الإنساني، عدا أنه قد تأثر تأثراً بالغاً بعمله المبكر في تنمية اختبارات الذكاء عندما عمل لفترة في مختبر (بينيه) في باريس، ومارس وطبق اختبارات الذكاء على الأطفال.

ولقد اجتمعت الأسباب السابقة لتدفع بياجيه ليدرس العمليات العقلية وكيف يتكون السلوك المعرفي، وما هي طبيعة الوظائف العقلية، وبشكل إجمالي فقد درس ما يسمى بالتطور العقلي عند الفرد.

أولا: طرق التطور المعرفي

إن أساس التطور العقلي في النظرية المعرفية هو تغير التراكيب المعرفية نتيجة لعمليتي التمثل والتأقلم وذلك عندما يتعرض الفرد لخبرة جديدة ويحتاج إلى دمجها في بنائه المعرفي حيث يحدث لديه اختلال في التوازن العقلي فيلجأ إلى استخدام إحدى العمليتين السابقتين (التمثل والتأقلم) ليعيد التوازن لبنائه المعرفي.

ولقد وضع المعرفيون نموذجاً يوضح كيفية تطور البناء المعرفي وعلاقته بالدافعية والسلوك المعرفي وطبيعة الموقف وأثر التغذية الراجعة وذلك النموذج عبارة عن تمثيل تخطيط للعملية التي عن طريقها يحدث السلوك، وأن هذا النموذج لا يتضمن المعرفة فحسب بل يتضمن الدافعية كعملية نفسية أخرى تتدخل بين الموقف والسلوك.



يمثل الشكل السابق نموذجاً للسلوك الموجه نحو الهدف كما تراه وجهة النظر المعرفية، حيث يقصد بالمعرفة التمثيل العقلي للمواقف عند الفرد، إما البناء المعرفي:

فهو نظام منظم للتحويلات العقلية أو مجموعة من القواعد لتحديد المعلومات. أما الموقف: فيشير إلى بيئة الفرد ومركزه فيها، فهو يتضمن البيئة التي يحس فيها الفرد مباشرة من خلال إحدى الحواس أو أكثر والبيئة التي يمكن أن يفكر فيها دون أن يدركها مباشرة.

أما السلوك:فهو كل نشاط ظاهر يقوم به الفرد وموجه نحو هدف من نوع ما، أنه لا يتضمن النشاط الحركي العام فقط ولكن النشاطات مثل الكلام والنظر أيضاً.

وتشير الدافعية إلى حقيقة أن الفرد يحاول تحقيق أهداف معينة من خلال سلوكه أو أنه يسلك لتحقيق أهداف معينة.

وحسب رأي المعرفيين فإن النمو العقلي هو عبارة عن اكتساب أنماط هرمية مترابطة ومعقدة أو مجردة قوامها المعاني والاتجاهات والدوافع والمهارات، إن التعلم الجديد يجب أن يكون متفقاً مع المستوى الحالي للتطور المعرفي عند المتعلم، حيث أن التعلم السابق قد تولدت عنه أبنية معرفية سيرتبط التعلم الجديد بها ويتأثر بها إلى حد كبير.

إن عملية ربط التعلم الحاضر بالماضي والخروج من ذلك بتعلم متكامل، وربط المدخلات الحسية الحالية مع الأبنية المعرفية الموجودة سابقاً والمناسبة بها على أساس من التطابق أو التشابه أو الاختلاف يؤدي إلى تطوير أبنية ادراكية ومفاهيمية عامة.

ويصر المعرفيون على أن المتعلم يقوم بعمليات الفهم والإدراك والمحاكمة العقلية بشكل شعوري وواعي وقصدي، حيث أن العمليات العقلية على اختلافها (إدراك، تخيل، إنتباه، تفكير، تحليل)، تتوسط بين ظهور المثير وصدور الاستجابة، حيث يطلق المعرفيون أحياناً على تلك العمليات اسم العمليات العقلية الوسطية.

مثير ⇐ [عمليات عقلية وسطية: انتباه، تفكير، إدراك، تخيل، .....] ⇐ استجابة

"إن البناء المعرفي عند الفرد يتألف من منظومة من المجموعات أو الفئات الإدراكية (مخلوقات، رجال، أولاد، بنات) ومن مفاهيم مجردة مثل (الزوجة، الجمع، الاعتماد على الآخرين، الصدق)، ومن احتمالات أو توقعات ذاتية (الناس بشكل عام ودودين، أن المستقبل غير مؤكد، إن الاجتهاد والمثابرة يقودان إلى النجاح)، وبذا فإن المعلومات الجديدة يتم بناء على ذلك معالجتها وترتيبها".(توق، عدس 189).

ولقد حدد بياجية مجموعة عوامل تحدد معدل التعلم والتطور في نطاق مراحل النمو المعرفي، وتلك العوامل هي:

1- النضج: وهو حدوث النمو بأبعاده تلقائياً بغض النظر عن الظروف البيئية التي قد تساعد في حدوثه، وأن العوامل البيئية تؤثر في النمو المعرفي للطفل فقط عندما يكون الطفل مستعداً (ناضجاً بيولوجياً).

2- الخبرة (النشاط): يحدث التطور العقلي المعرفي من خلال التفاعل النشط الذي يحدث بين الطفل والبيئة بما يتناسب ونضجه البيولوجي وبالقدر الذي يكون فيه التفاعل ذا معنى له، إن الخبرة تساهم في فهم الطفل للعالم حوله.

3- البيئة (على اختلاف أبعادها): إن توفر البيئة المناسبة للتطور العقلي والغنية بالمؤثرات المعرفية والمعلومات تدفع بالطفل إلى النضج المعرفي نتيجة للتفاعل معها، سواء كانت بيئة اجتماعية أو مادية.

4- التوازن: يحدث النمو المعرفي في التعلم عندما يواجه الطفل موقفاً جديداً يؤدي إلى اختلال التوازن العقلي نتيجة لمحاولته للتوفيق بين ما لديه من مقدرات واستراتيجيات وما يتطلبه الموقف الجديد المواجه، وهذا يجبر الطفل على تطوير ما لديه من بني معرفية وإعادة تنظيم الموقف بما يتناسب والعناصر المستجدة عليه.

ثانيا: العمليات المعرفية الأساسية

عندما وضع بياجيه فرضيات تظريته نظر إلى النمو المعرفي (النمو العقلي) من منظورين اثنين هما:

أ- البنية العقلية (البناء المعرفي): والذي يشير إلى حالة التفكير التي توجد لدى الفرد في مرحلة ما من مراحل نموه، وهي عبارة عن خصائص منظمة للذكاء وتتغير مع النمو العمري وتتطور من خلال التفاعل مع البيئة.

ب- الوظائف العقلية: والتي تشير إلى العمليات التي يلجأ إليه الفرد عند تفاعله مع مثيرات البيئة التي يتعامل معها، وهي خصائص عامة للنشاط العقلي وتمثل ماهية الذكاء وهي ثابتة لا تتغير عند الانسان فهي موروثة.

وهناك وظيفتان عقليتان أساسيتان ثابتتان ولا تتغيران بتغير العمر، وهما أساس ترتيب المعلومات في البناء المعرفي وهما:

1- التنظيم (Organization): وتعني نزعة الفرد إلى ترتيب وتنسيق العمليات العقلية في أنظمة كلية متناسقة ومتكاملة، ويظهر التنظيم في تعلم الرياضيات، حيث يسبق تعلم الرياضيات القراءة والكتابة وفهم معطيات البيئة.

2- التكيف (Adaptation): وتعني نزعة الفرد إلى التلائم والتآلف مع البيئة التي يعيش فيها فالطالب الجديد يبقى في حالة عدم إتزان حتى يتكيف مع متغيرات صفه الجديد. ويحدث التكيف عند الفرد من خلال عمليتين أساسيتين أيضاً هما:

- التمثيل (Assimilation): وتعني نزعة الفرد لأن يدمج أموراً من العالم الخارجي في بنائه العقلي أو التركيب الموجود لديه، كأن يغير الفرد من صورة الشيء لتتناسب مع ما يعرفه، بمعنى تغيير ودمج المثيرات البيئية (الخبرات الجديدة) بما يتناسب مع البناء المعرفي عند الفرد.
- الاستيعاب (Accommodation): ويعني نزعة الفرد لأن يغير استجاباته لتتلائم مع البيئة المحيطة به، كأن يغير الفرد من تراكيبه المعرفية العقلية ليواجه متطلبات البيئة، بمعنى إحداث تغيير أو تعديل في البناء المعرفي بما يتناسب مع المثيرات الخارجية.

مثال توضيحي:

طفل صغير يسير مع أبيه في مزرعة وفجأة يرى بقرة، علماً بأنه لم ير بقرة من قبل، فينجذب إليها ويحاول مقارنتها بالمخططات العقلية السابقة لديه- يصبح في

حالة اضطراب- حيث يتوصل إلى أحد الصور الذهنية لديه وهي صورة الكلب فيعتبر البقرة كلباً كبيراً، ويصيح: (أنظر يا أبي كلب كبير)، وعليه فقد تغير المثير (البيئة الخارجية) ليتلائم مع البناء المعرفي، وحينها تسمى هذه العملية بالتمثيل.

ولكن والده يخبره بأن هذه بقرة وليست كلباً كبيراً، وعليه فإنه يقوم بتعديل البيئة الداخلية (البناء المعرفي) بما يتناسب مع البيئة الخارجية، وهنا تسمى هذه العملية بالاستيعاب.

وتجدر الإشارة إلى أنه:

في عملية التمثيل فإن البناء العقلي ثابت، والمثيرات الخارجية متغيرة، وكذلك فإن الفرد يفقد قدرته على التمييز في حالة التفكير بهذا الأسلوب، أما في عملية الاستيعاب: فإن البناء العقلي متغير، والمثيرات الخارجية ثابتة، وكذلك فإن الفرد يفقد قدرته على التعميم في حالة التفكير بهذا الأسلوب. وعليه يجب إحداث التوازن بين الحالتين، وقد رأى بياجيه إن النسبة بين هاتين الحالتين ثابتة عند الفرد العادي بغض النظر عن المرحلة، ومن هنا تبرز أهمية فكرة التوازن (Equilibration). عند بياجية في نمو الذكاء وكعامل أساسي في النمو المعرفي حيث ينظر إلى الذكاء على أساس أنه نوع من أنواع التوازن تسعى إليه كل التراكيب العقلية، بمعنى أن تحقيق الاتزان المتانسق بين العمليات العقلية والظروف المحيطة بالإنسان هو الوظيفة الأساسية للذكاء وكذلك فهو يعتبر الذكاء قدرة موروثة يصعب قياسها.

ووفقاً لنظرية بياجية فإن البناء العقلي المعقد يتطور ويبدأ بفعل بسيط يستطيع الفرد القيام به يدعى (السكيما Schema) ففعل المص (سكيما) يتطور مع النمو إلى (سكيما) الإمساك، ثم يتطوران معاً إلى (سكيما) أكثر تعقيداً وهي التفحص للشيء الممسوك، وكذلك فكل المفاهيم البيئية المعقدة يمكن تفسيرها بنفس الفكرة والأسلوب.

وعوداً إلى التوازن (الاتزان) كعامل أساسي للنمو، حيث يعتبر بياجيه أن

البنى المعرفية عبارة عن أنظمة تسمح بالتوازن، وذلك لكون التطور يحدث من خلال هذا المفهوم عندما يشعر الفرد بعدم الكفاية في بنائه المعرفي لحل مشكلة ما في الوقت الحاضر، فيصبح الفرد في حالة عدم إتزان، وعليه فهو يسعى لتحقيق مستوى جديد من التوازن.

ويشتمل التوازن على أسباب النمو الثلاثة سابقة الذكر (النضج، الخبرة، البيئة)، حيث يضمن التوازن الطريقة الأنسب ليتم التفاعل بينها وذلك عن طريق النشاط الداخلي للطفل، حيث يلجأ إلى أسلوب التأقلم للتراكيب المعرفية.

ولا ننسى أن عملية عدم التوازن تفترض مسبقاً النوع الصحيح من النشاط التكيفي من قبل الطفل، وكذلك فهي تفترض مسبقاً النوع الجيد للموقف البيئي.

وفي كل مرة يحل فيها الطفل مسألة تطورية ما، فإنه يفتح الباب أمام مجموعة من المسائل الجديدة التي لم تكن ممكنة من قبل.

إن نظرية بياجية للتوازن تحاول إظهار كيف أن نشاط الطفل في المرحلة السابقة يؤدي إلى بناء جديد في المرحلة اللاحقة، وعليه فإن مفهوم التوازن يعد جسراً يربط بين نموذج السلوك المعرفي ووصف النمو المعرفي.

ثالثا: مراحل التطور العقلي عند بياجية

هناك أربعة اعتبارات أساسية ذكرها بياجيه يجب الانتباه إليها عند الحديث عن مراحل التطور العقلي وهي:

1- تتألف كل مرحلة من المراحل الأربعة من فترة تشكل (**Formation**) وفترة تحصيل (**Attainment**) تتميز فترة التحصيل بالتنظيم المضطرد للعمليات العقلية في المرحلة المعينة، كما تكون نقطة الإنطلاق لتشكل المرحلة التي تليها.

2- كل مرحلة من المراحل تتكون في نفس الوقت من فترة تحصيل لتلك المرحلة ونقطة البداية للمرحلة التي تليها، وبهذا نرى أن المراحل ليست منفصلة عن بعضها البعض، بل أنها متداخلة تداخلاً عضوياً.

3- إن ترتيب ظهور المراحل الأربعة ثابت لا يتغير، إلا أن سن تحصيل المرحلة

يتغير إلى حد ما حسب تأثير الدوافع والتدريب والعوامل الحضارية والثقافية، وهذا يعني أن السنوات التي وضعها بياجيه لتحديد الفترات لا تشكل حدوداً جامدة غير قابلة للتغير.

4- يسير الاضطراد من مرحلة سابقة إلى مرحلة لاحقة حسب قانون يشبه قانون التكامل، بمعنى أن الأبنية السابقة تصبح جزءاً لا يتجزأ من الأبنية اللاحقة، أي أن المراحل اللاحقة تحتوي ما قبلها، وحول هذه النقطة نشأ خلاف محتدم بين بياجيه وبرونر).(عدس ، توق ، 99).

وفيما يلي شرح لتلك المراحل الأربعة مع ذكر خصائص كل مرحلة على شكل نقاط:

أ- مرحلة التفكير الحس- حركي (Sensorimotor Stage):

سميت هذه المرحلة بهذا الاسم نتيجة لاعتقاد بياجيه بأن التفاعل القائم بين النشاط الحركي والإدراك هو الأساس الذي يقوم عليه تفكير الأطفال خلالها، وهي فترة تمتد منذ الولادة وحتى نهاية السنتين الأوليتين من حياة الطفل.

ويستطيع الطفل إدراك الأشياء التالية في هذه المرحلة:

1- يدرك أجزاء الجسم وتظهر لديه الحركات العشوائية والحركات الانعكاسية.

2- يدرك ظاهرة ثبات (بقاء) الأشياء، ومعناها: القدرة على إدراك أن الأشياء تبقى موجودة بالرغم من اختفائها عن مجال الإدراك.

(إخفاء اللعبة تحت السرير، يدرك الطفل أنها موجودة حتى وإن كان لا يبصرها).

3- التمييز بين الوسيلة والغاية.

4- إعادة الاستجابات السارة (اللعب).

5- حب الاستكشاف والفضول.

6- تبدأ عملية اكتساب اللغة حيث يتعرف على الأشياء باستخدام اللغة بدلاً من

أن يقوم بالسلوك الحركي للتعرف عليها.

7- تطور السلوك الاستنادي، حيث يلجأ الطفل إليه كحل لمشكلة عدم وصوله لشيء على وسادة، مثلاً، ويبدأ بسحب الوسادة لأقرب نقطة إليه، حيث يبدو متأكداً أنه يستطيع تحريك الجسم بتحريك جسم آخر، وهذا يوضح تزايد فهم الطفل للعلاقات السببية بين الأشياء.

8- يتطور لدى الطفل مفهوم الوعي بالذات (تحديد جسم الطفل منفصلاً عن البيئة الخارجية)، ويسميه بياجيه (الذكاء العملي)، والذي ينتج عن مفهوم الثورة الكوبرنيكوسية.

9- في بداية المرحلة لا يكون لدى الطفل القدرة على إدراك مفهوم المكان، وقبل نهاية هذه المرحلة يبدأ الطفل بفهم هذا المفهوم بشكل يكفي للقيام بالتحويلات اللازمة.

ب- مرحلة ما قبل العمليات (Preoperational Stage):

سميت هذه المرحلة بهذا الاسم لعدم امتلاك الطفل القدرة على إجراء العمليات بشكلها المنطقي وتمتد هذه المرحلة من السنة الثانية إلى السنة السابعة ويمكن تقسيمها إلى مرحلتين (طورين):

1- طور ما قبل المفاهيم (2-4 سنوات) وفي هذا الطور يستطيع الطفل القيام بعمليات التصنيف البسيطة حسب مظهر واحد كالحجم، كما أن المتناقضات لا تزعج الطفل (كطفو جسم كبير وغرق جسم صغير، العلاقة بين الحجم والوزن).

2- الطور الحدسي (4-7 سنوات) يقوم الطفل في هذا الطور ببعض التصنيفات الأصعب حدساً أي بدون قاعدة يعرفها، كما لا يهتم اهتماماً واضحاً بما يفعله، وفي هذه المرحلة يبدأ الوعي التدريجي بثبات الخصائص. وتتميز هذه المرحلة بشكل عام بالخصائص التالية وهي:

1- اللعب الإيهامي (الركوب على العصا كالحصان).

2- استخدام اللغة بشكل مقبول وواضح.

3- ظاهرة التمركز حول الذات، وتعني عدم قدرة الطفل على إدراك وجهات نظر الآخرين.

4- لا يدرك الطفل مفهوم المقلوبية (المعكوسية)، أي أنه إذا عكس الشيء لا يستطيع الطفل وصفه في الوضع الثاني من خياله.

5- تظهر لدى الطفل ما يسمى بالوظيفة الإشارية، وهو القدرة على التمييز ما بين المشير والمشار إليه، وذلك بفهم عدم التشابه بينهما، مما يوضح تطور الطفل في التمييز بين خصائص الأشياء، وتطور الرموز لديه (المادية، واللفظية) حيث يبدأ بإعطاء الأشياء رموز لفظية سمعها أو استنتجها- بغض النظر عن صحتها- وهذا يدل على التراكيب المعرفية لديه.

6- يظهر في هذه المرحلة أسلوب التفكير البديهي-كما يسيه بياجيه-حيث يمتلك الطفل بعض البدهيات دون التفكير بها مما يقوده إلى نتائج خاطئة، فهو لا يستطيع فهم مفهوم الكمية، مثلاً، فقد نأخذ نفس الكمية من الماء ونوزعها في قوارير مختلفة فيجيب الطفل، أن الكميات غير متساوية، وسبب ذلك أن الطفل يركز انتباهه على جانب واحد من الموقف الذي يستجيب إليه.

7- لا يدرك ثبات العدد أي أن العدد نفسه لا يتغير في حال اختلاف مكانه في علبة أو على الأرض، وعادة لا يلجأ الطفل إلى العدد وإنما يجب اعتماداً على الإدراك البصري.

8- لا يدرك ثبات الوزن والحجم (الوزن نفسه مع تغير شكله).

9- لا يدرك ثبات المساحة.

10- لا يدرك ثبات المفاهيم، أي لا يدرك أن المفاهيم تبقى ثابتة بالرغم من التغيرات الثانوية التي تطرأ عليها.

11- الفشل في التفكير في أكثر من بعد أو طريقة واحدة.

12- يتقدم الإدراك البصري على التفكير المنطقي.

جـ- مرحلة العمليات المادية Concrete Operational Stage:

وتمتد من (7-12 سنة)، حيث يبدأ الطفل يمر بمراحل العمليات المادية والعملية في رأي بياجيه: (هي عمل عقلي داخلي يناسب نمطاً خاصاً من التركيب المعرفي) وفي هذه المرحلة نتعامل مع الأطفال الذين يستجيبون لمشكلة بقاء المادة.

وتتميز هذه المرحلة بالمميزات التالية:

1- يصبح لدى الأطفال القدرة على التفكير في أكثر من بعد كالطول والعرض معاً، وهذا ما ندعوه بالتوازنات العقلية للسلوك كالمزج والفصل وتظهر لديه القدرة على التصنيف في أكثر من بعد.

2- إن أهم ما يميز هذه المرحلة ظهور القدرة لدى الطفل على قلب العمليات العقلية حيث أنها صفة من صفات التفكير العملي، وتظهر غالباً في مفاهيم بقاء المادة وفي شمول النوع، والقدرة على عكس العمليات العقلية قريبة جداً من مفهوم اللامركزية في المرحلة السابقة.

3- في نهاية هذه المرحلة يبدأ الطفل يدرك مفهوم الانتقال، الذي يطبق على عدد من الأشياء المادية، وهو نوع أساسي من التفكير كبداية لأي استقصاء علمي فمثلا: (أ> ب < جـ ⇐ أ < جـ).

4- يتدرج الطفل ببطء في تكوين مفهوم الزمن (يتكون في حدود التاسعة) ويصبح قادراً على إدراك أن الزيادة في الأعمار يقابلها نقص في أعياد الميلاد المقبلة، وأن العمر يوازي عدد السنوات السابقة.

5- يفشل في التفكير في الاحتمالات المستقبلية دون خبرة مباشرة بالموضوعات المادية.

6- تظهر لديه عدة صعوبات أهمها:

- ضعف قدرته على الاستدلال اللفظي.
- ضعف قدرته على اكتشاف المغالطات المنطقية.
- عجزه أمام الفروض التي تغاير الواقع.

د- مرحلة التفكير المجرد (Formal Operational Stage):

وتبدأ من سن (12) وليس لها حد أعلى إلا أنها تتمركز غالباً من (12-18) سنة تقريباً، وفيها يستخدم الفرد كل العمليات التي تطورت في المراحل السابقة، ويطورها أو يدمجها معاً بهدف إجراء عمليات مادية مجردة، تساعده على التصور بعيداً عن خبرته الحقيقية، فمثلاً، يصبح الفرد قادراً على وصف الأشياء بتفاصيلها، وكذلك يستطيع الربط بين العلاقات المتنوعة، وبناء افتراضات ومحاولة التحقق منها.

وتتميز هذه المرحلة بأنها أكثر المراحل تعقيداً من ناحية النمو المعرفي، ولا يرتبط النمو بأشكال معينة من السلوك.

"ويتصف الاتزان في هذه المرحلة بأربعة مزايا اجتماعية مهمة تصف التنظيم الذاتي العالي الدرجة للفكر الإنساني وهي:

1- يصبح العالم الاجتماعي موحداً ذا قوانين وتنظيمات وقواعد وتقسيمات ووظائف.
2- يتلاشى التمركز حول الذات وينطلق الفرد نحو الشعور بالتكامل الاجتماعي.
3- يعتمد تطور الشخصية على تغير العقائد عن طريق الاتصال الذاتي.
4- يحل معنى المساواة محل الخضوع لسلوك الكبار.

وتشكل هذه الخصائص أسس النمو الخلقي والاجتماعي للفرد في هذه المرحلة من العمر." (توق، عدس.102).

ومن أهم خصائص هذه المرحلة هي:

1- يقل اعتماده على معالجة الأشياء المادية وذلك لقناعته بأن الطرق والوسائل الخاصة بمعالجة المفاهيم في المرحلة السابقة لا تعطي فهماً كاملاً أو شاملاً للمشكلات.
2- يصل إلى مرحلة متطورة وعالية من التوازن نظراً لاتزان عمليتا التمثيل والاستيعاب.
3- تظهر لديه القدرة على تخيل الاحتمالات المفترضة لحل مشكلة ما، ويستطيع

استنتاج واشتقاق تفسيرات محتملة جديدة لمشكلة ما.

4- يبدأ يفكر بأسلوب مجرد حيث يركز على العلاقات بين الأشياء وليس على المحتوى ويقل اعتماده على الحقائق والأشياء المادية ويبدأ يفكر بما وراء الحاضر ويبدأ يبني نظرياته حول كل شيء.

5- تظهر قدرته على التفكير العلمي، حيث أن قدرته على عكس الأفكار، أي التفكير فيها ونقدها منطقياً، تساعده على الخوض في الإمكانية دون أن يفقد الواقع عن طريق وضع الفرضيات وفحصها وملاحظة النتائج ووضعها بأشكال منطقية.

6- يبدأ الفرد بالانتقال من التمركز حول الذات إلى التفكير بالعلاقات الاجتماعية المتبادلة، وذلك نتيجة للتنشئة الاجتماعية والموضوعية في التفكير.

وقد لخص توق عدس مراحل بياجيه في النمو المعرفي على شكل جدول مختصر، وفيما يلي عرض لذلك الجدول:

مراحل بياجيه في النمو المعرفي

المرحلة	السنوات بالتقريب	الخصائص
1- الحس - حركية	الولادة - 2	يميز الحضين نفسه عن باقي الموضوعات، ويصبح تدريجياً على وعي بالعلاقة بين أفعاله ونتائجها على البيئة، وبالتالي يصبح قادراً على التعرف وأن يجعل الحوادث المثيرة تستمر فترة أطول، (هز الخرخيشة يصدر صوتاً) وتعلم أن الموضوعات تستمر في بقائها حتى ولو لم تر.
2- ما قبل العمليات	2- 7 سنوات	يستخدم اللغة، ويتمكن من تمثيل الموضوعات عن طريق الخيالات والكلمات، لا يزال متركزاً حول الذات، فالعالم يدور حوله، ولا يستطيع تصور وجهة

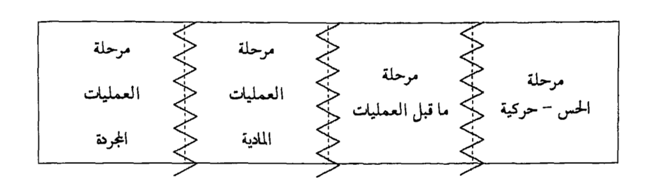
		نظر الآخرين، يصنف الموضوعات بناء على بعد واحد وفي نهاية الفترة يبدأ باستخدام العدد وينمي مفاهيم الحفظ
3- العمليات المادية	7-12 سنة	يصبح قادراً على التفكير المنطقي ويتعلم مفاهيم الحفظ بالترتيب التالي، العدد (6 سنوات، الكتلة (7 سنوات) الوزن (9 سنوات) يصنف الموضوعات ويرتبها في سلاسل على أساس أبعاد ويفهم مفردات العلاقة (أ أطول من ب).
4- العمليات المجردة	12 فما فوق	يفكر بالمجردات ويتابع افتراضات منطقية، ويعلل بناء على فرضيات يعزل عناصر المشكلة ويعالج كل الحلول الممكنة بانتظام، ويصبح مهتماً بالأمور الفرضية والمستقبلية والمشكلات الايديولوجية.

وفي ختام الحديث عن مراحل النمو عند بياجيه فلا بد من توضيح العلاقة بين تلك المراحل واتجاهات النمو، حيث يمكن تحديدها في النقاط التالية:

1- الانحسار المتزايد لمفهوم الذاتية: إن مرور الطفل في المراحل الأربعة يفقده التمركز حول الذات (الذاتية) ويكسبه الموضوعية التي تعني درجة ارتباط التركيب المعرفي بالواقع.

2- الاتجاه نحو التوازن في عملتي التمثل والتأقلم.

3- الاستمرارية في التطور وعدم الانتقال المفاجئ من مرحلة إلى أخرى (التدرجية والتدخل في النمو) انظر الشكل التالي:



يتضح من الشكل بأن هناك خصائص تبدأ في الظهور في المرحلة التالية علماً بأن الطفل ما زال في المرحلة السابقة عمرياً، وأن هناك مظاهر تتأخر في الظهور أحياناً علماً بأن المرحلة العمرية تتطلبها وعندما يكتسب الطفل تراكيب معرفية لبعض جوانب المرحلة ولا يكتسب الباقي، يوصف بأن لديه تباطىء زمني كما سمّاه بياجيه وهو نوعان:

أ- تباطؤ زمني أفقي: كأن يكتسب الطفل حفظ الكمية قبل حفظ الوزن.

ب- تباطؤ زمني عمودي: كان يفقد الذاتية على المستوى العام، ثم المادي ثم على مستوى التفكير المجرد.

إن المستويين السابقين يدلان على اختلاط مميزات المراحل الأربعة معاً ولهذا فإننا لا نستطيع بدقة تحديد بداية ونهاية كل مرحلة، وكذلك فإن افتراض المراحل هو بحد ذاته فكرة مجردة.

وهنا لا بد من التذكير بأن الطفل يسير في المراحل الأربعة بتسلسل تام ومنظم، حيث تتحدد كل مرحلة بالاعتماد على المراحل التي سبقتها، ففي المرحلة الأولى تتطور الوظيفة الإشارية، ثم يصبح هيكل عمل الطفل ذاتياً في مرحلة ما قبل العمليات، ثم تلتئم العمليات الداخلية في مرحلة العمليات المادية، في بنى لها خاصية المقلوبية، إما بالنفي أو التبادلية، ويتم ايجاد هذين النمطين في فترة العمليات المجردة.

وكذلك فإن البنى المعرفية قد تكونت من هذين النمطين الذين تطوراً في

فترة سابقة، إذ يتم اختزان المباني السابقة باللاحقة أي أن النظام الأعقد والأكثر تقدماً يحتوى على النظام الأبسط مع إمكانية حدوثه في مناسبات معينة، ولا يمكن استخدام نمطين للتفكير في أن واحد إذا كان كل منهما من مرحلة معينة.

نظرية برونر في التعلم :

يعتبر برونر من أشهر علماء التطور المعرفي العقلي الذين بحثوا في تعليم المفاهيم وتعلمها، ولقد حدد برونر ثلاث مراحل للتطور المعرفي وبحث في طرق تمثيل الفرد لخبراته داخلياً، وطرق تخزين التمثيلات واسترجاعها، ويرى أن مسألة التنظير في مجال النمو المعرفي تستلزم الانتباه إلى ستة أمور هامة ألا وهي:

1- يتعلم الطفل أثناء النمو المعرفي فصل المثيرات عن الاستجابات، بحيث تغدو الاستجابات مستقلة تدريجياً عن مثيراتها، فالطفل الذي يقع في بداية نموه المعرفي تحت تأثير الضبط الشديد للمثير، يتعلم لدى تقدمه في السن الاستقلال عن هذا المثير.

2- يتوقف النمو المعرفي على تطوير عملية (تخزين) داخلية، ومنظومة معالجة المعلومات والتي تمكن الفرد من تمثيل العالم الواقعي، فما لم يتعلم الطفل تكوين نظام رمزي يمثل فيه عالمه الخارجي على نحو داخلي، فسيفشل في القيام بعملية وضع الفروض والتنبؤ بالنتائج المتوقعة لأن عملية تجاوز المعطيات والخبرات الحسية المباشرة والوصول إلى ما يترتب عليها من نتائج تستلزم تمثيلات عقلية للعالم الخارجي.

3- تتضمن عمليات النمو المعرفي قدرة متزايدة على مخاطبة الذات والآخرين عبر وسيط رمزي، كالرموز اللغوية أو غير اللغوية، وذلك في التحدث عن النشاطات والأفعال الماضية والمستقبلية، ومن الواضح أن هذه الخاصية للنمو العقلي تتناول مسألة إدراك الذات أو الوعي بالذات، فبدون نمو القدرة على وصف السلوك الماضي والمستقبلي، لن يتمكن الفرد من تحويل السلوك الذي تحكمه مثيرات معينة إلى سلوك تحليلي، تحكمه ضرورة منطقية، سواء كان هذا

السلوك موجهاً نحو الذات أم نحو البيئة.

4- إن التفاعل المنظم بين المعلم والمتعلم، أمر ضروري للنمو المعرفي السليم، فمجرد وجود الطفل في مجتمع ثقافي معين، لا يعني ضمان نموه المعرفي على نحو تام، بل لا بد من مساهمة المعلمين وأفراد الأسرة وغيرهم من الراشدين في فهم هذه الثقافة وإيصالها إلى الطفل عن طريق عمليات التفاعل المنظمة.

5- تعتبر اللغة مفتاح النمو المعرفي، فمن خلالها يستطيع الفرد أن يفهم تصورات الآخرين للعالم الخارجي، وأن ينقل تصوراته إليهم، ومن خلال اللغة يستطيع أيضاً أن يجعل البيئة أكثر انتظاماً، وتتبدى أهمية اللغة على نحو خاص في وظيفتها الوسيطية، حيث تتوسط اللغة الحوادث التي تقع في العالم الخارجي وتربط بينها، وكلما غدا الفرد أكبر سناً، غدا أكثر قدرة على استخدام اللغة كوسيط.

6- يتسم النمو المعرفي بازدياد القدرة على البحث في بدائل عديدة على نحو متزامن، وتوجيه الانتباه بشكل تسلسلي نحو أوضاع متنوعة، تستلزم أداء نشاطات عديدة متزامنة.

ولقد اقترح برونر نظريته في النمو المعرفي جاعلاً للغة دوراً أساسياً فيها، دون أن يهمل الدور الذي يعلبه تطور الإنسان كنوع، والدور الذي تلعبه الثقافة التي يعيش فيها، واعتبر أن التمثيل (**Representation**) - وهو الطريقة التي يرى فيها الفرد ما هو موجود حوله في البيئة-أساساً للتطور المعرفي، وأكد على أنه يمكن أن يستخدم الفرد ثلاثة طرق يرى من خلالها خبرات ومثيرات البيئة، وهذه الطرق هي:

1- العمل والحركة: وتظهر هذه الطريقة واضحة في أشياء كثيرة نعرفها وليس لدينا عنها صور خيالية ولا كلمات كتعليم ركوب الدراجة أو الضرب على الآلة الكاتبة.

2- الصور والخيالات: وتعتمد هذه الطريقة على التنظيم البصري، أو أي تنظيم حسي آخر كاستخدام الصور والخيالات التي تلخص الخبرات.

3- الرموز (التمثيل بالكلمات واللغة) وهـي طريقة رمزية بطبيعتها، إن الرموز (الكلمات) عشوائية فهي منعزلة عما تعود إليه وهي إنتاجية توليدية، بمعنى أن اللغة أو أي نظام رمزي لها قواعد لإنتاج تحويلات من الجمل أكثر مما هو ممكن من خلال الأفعال والخيالات.

مراحل النمو المعرفي عند برونر (أشكال التمثيل):

تختلف هذه المراحل التي اقترحها برونر عن المراحل التي اقترحها بياجيه في أن صيغ التمثيل (المراحل) تظهر في حياة الفرد بنفس الترتيب من خلال الحركة والفعل، ومن خلال الصور والخيالات، ومن خلال الرموز ويعتمد كل منها على الصيغ السابقة في التطور كما يبقى كل منها قائماً بشكل واسع أو محدود أثناء الحياة باستثناء حالات العمى والصمم والتلف في القشرة الدماغية، أما مراحل النمو عند بياجيه فالمراحل اللاحقة تعتمد على المراحل السابقة بحيث لا تعود السابقة قابلة للاستعمال.

وهذه المراحل (أشكال التمثيل) هي:

1- التمثيل الحركي (العملي): حيث يتم تعرف الفرد على المثيرات في البيئة من خلال التفاعل المباشر معها، فالطفل الذي له سنة واحدة من العمر لا يبكي لإبعاد لعبته عنه إلا إذا كان يمسكها بيده، وبعد ذلك يبدأ الطفل بالبكاء لإبعاد اللعبة عن مجاله البصري، ثم أخيراً إذا لم يجدها في المكان الذي وضعها فيه يكون غير قادر على التمييز بين الاستجابة والإدراك، إن هذا النمط من التمثيل لا يختفي تماماً طيل فترة حياة الفرد.

2- التمثيل عن طريق الصور الذهنية: ويتم التعرف على الأشياء في هذه المرحلة عن طريق صنع صور خيالية لها في ذهنه، بمعنى أن هذا التمثيل يظهر عندما يستطيع الطفل أن يمثل العالم عن طريق الخيالات والصور المكانية التي تلخص الفعل في الوقت الذي تستقل عنه نسبياً.

وتعتبر ظاهرة عدم بقاء المادة (اللاحفظ) من أهم سمات هذه المرحلة، حيث أن الطفل لا يستطيع تمييز أن مقدار المادة يبقى ثابتاً حتى وأن تغير شكلها (كمية الماء

نفسها في عدة أواني مختلفة الأشكال)، ويتميز الأطفال الأكثر ذكاءً (المتفوقين) بقدرتهم على التخيل وتشكيل الصور الذهنية بشكل أفضل مما يزيد من قدرتهم على التحصيل والتفوق في المدرسة.

3- التمثيل الرمزي أو اللغوي : وفي هذه المرحلة يتعرف الفرد على الأشياء في البيئة عن طريق الرموز واللغة، وتعتبر أكثر المراحل تطوراً، ويتبلور هذا التمثيل الرمزي كنشاط من خلال العيش في بيئة ثقافية معينة لها لغتها الخاصة، حيث يقوم الفرد بترجمة خبراته مع مثيرات البيئة إلى لغة مسموعة، فبعد أن كان يستخدم الإشارة ثم الكلمات البسيطة ثم الجمل البسيطة للدلالة على الأشياء، أصبح يستخدم لغة معقدة برموز متعددة وصار يستخدم الكلمات للدلالة على الأشياء حتى وإن لم تكن موجودة في بيئته.

وتعتمد هذه المرحلة اللغة كأداة للتفكير حيث أن اللغة عبارة عن رموز يعبر فيها الفرد عن محتواه المعرفي، فإذا عجز الفرد عن الوصول إلى التعبير عن محتواه المعرفي على شكل لغة فإنه لن يصل إلى هذه المرحلة وسوف يبقى تفاعله مع مثيرات البيئة محصوراً في المرحلتين السابقتين (التمثيل الحركي- التمثيل عن طريق الصور الذهنية).

ويجدر بنا أن نلفت النظر إلى بعض الملاحظات على المراحل التطورية السابقة عند برونر وهذه الملاحظات هي:

1- لم يقسم برونر تلك المراحل طبقاً للفترة الزمنية (العمر).

2- يمكن في هذا التصنيف أن يحصل الرجوع العكسي في الإدراك.

فمثلاً: إذا رغب رجل بالغ في تعلم الطباعة، فإنه يحتاج أن يرجع إلى المرحلة الأولى (التمثيل الحركي)، ومن بعدها يبدأ بالتسلسل، ولا يستطيع أن يتعدى المرحلة الحالية إلى التي تليها حتى يدرك أبعادها عملياً.

3- البناء المعرفي للمرحلة السابقة لا يندمج (لا يصبح جزءً) مع البناء المعرفي للمرحلة اللاحقة.

الاستعداد للتعلم عند برونر:

ينظر برونر إلى مفهوم استعداد الطفل لعملية التعلم من خلال فرضيته التالية: (يمكن تعليم أي موضوع بفعالية، وبشكل عقلي أمين، لأي طفل في أي مرحلة من النمو) (Bruner 1977)، وعليه فإنه يضع العبء الأكبر على المعلم في كيفية عرض المادة للطفل بحيث تتناسب مع مستواه المعرفي، وعلى المعلم أن يستخدم نفس التعابير التي يستخدمها الطفل وينظر إلى الأشياء من خلالها، ويفترض برونر توصيل المعلومات من قبل المعلم بأبسط وأسهل الطرق، وأن يربط كل معلومة جديدة بالبناء المعرفي السابق للطفل، وسبب ذلك، أن احتمال تذكر هذه المعلومة أكبر حينما ترتبط بالبناء المعرفي الذي يعمل على تذكير الفرد بهذه المعلومة، وهذا ما يُعرف بالقوة الفعّالة للمادة التعليمية.

(إن فاعلية وكفاية بيئة المادة الدراسية تعتمد على ثلاثة عوامل رئيسية، يؤثر كل منها في قدرة المتعلم على تعلم المادة والسيطرة عليها، وهذه العوامل هي:

1- طريقة العرض: ويقصد بها حالة التمثيل التي توضع فيها المادة الدراسية ونتذكر هنا أن حالات التمثيل ثلاثة هي الحركي، الذهني، الرمزي.

2- الاقتصاد: ويقدر به كمية المعلومات اللازمة أو الواجب أن تحفظ في الدماغ لفهم الموضوع، فكلما احتاج المتعلم إلى معلومات أكبر لفهم موضوع ما، ازدادت الحاجة إلى خطوات ومهام جديدة وبالتالي قلت الاقتصادية، وبذا تكون الاقتصادية في أفضل حالاتها وأعلى صورها عندما لا يحتاج المتعلم سوى معلومات قليلة لفهم مادة ما.

3- القوة الفعّالة: ويقصد بها القيمة التوليدية لمادة التعلم، فكلما أمكن توليد منظومات جديدة من القضايا التعليمية ازدادت فاعلية البناء، ويمكن أن يمثل ذلك بقدرة البناء على الربط بين الأمور التي تبدو كأنها منفصلة عن بعضها البعض".(توق، عدس، 1984، 112).

وأخيراً تختلف نظرية بياجيه في التطور المعرفي عـن نظريـة برونـر في النقـاط التالية:

1- قسم بياجيه مراحله إلى أربعة مراحل، أما برونر فإلى ثلاثة مراحل.

2- حدد بياجيه فترات زمنية لكل مرحلة أما برونر فلـم يحـدد فـترات زمنيـة لكـل مرحلة.

3- عند بياجيه يمر الطفل خلال سلسلة من المراحل المرتبة ترتيباً جيداً تحدد مستوى نموه المعرفي أما عند برونر فيمر الطفل في ثلاث مستويات مختلفة.

4- البناء المعرفي السابق عند بياجيه يصبح جزءاً لا يتجزأ من البناء المعرفي اللاحق، أما عند برونر فالمرحلة السابقة لا تصبح جزءاً من اللاحقة.

5- ينتقل الطفل إلى مسـتويات أعلـى في التطـور المعـرفي عنـد بياجيـه مـن خـلال التفاعل بين النضج البيولوجي والخبرة، أما عند برونر فيتم الانتقال عن طريـق التعلم والاكتشاف.

6- ينظر بياجيه إلى دور العملية التربوية التعليمية في التطور المعرفي على أنها تتـم من خلال تقديم مهمات في مستوى الطفل يمكن له أن يتعلمها، والـتي بدورهـا سوف تسرع في انتقاله إلى المراحـل اللاحقـة، أمـا برونـر فيؤكـد علـى أن يتم تشجيع الطفل على اكتشاف البيئة التي يعيش فيها.

7- أكد بياجيه على دور الاستعداد الطبيعـي (الانتظـار حتـى النضـوج) في عمليـة تسريع التعليم، وعليه فقد أهمل عامل التعلم للمهارات، أما برونــر فقـد قـال بإمكانية تعليم أي طفل أي موضوع في أي سـن إذا تم تعليمـه بطريقـة سـليمة ويقصد بذلك استخدام الخـبرات الموجـه أي تسلسـل المـواد مـن الأسـهل إلى الأصعب (تسلسل الخبرات الهرمية).

3- نظرية التعلم ذو المعنى (اوزبل) :

لقد ظهرت بدايات هذا النمــوذج (التعلـم ذو المعنـى) في مجموعـة المقـالات العلمية التي نشرها أوزبل ابتداءً من عام 1960م، ثم نظم أفكاره في كتاب صدر عام

1963م، بعنوان سيكولوجية التعلم اللفظي في المعنى، وفي عام 1968م، ظهر له كتابه الهام علم النفس التربوي : وجهة نظر معرفية، وفي عام 1969م، نشر هو وتلميذه روبنسون كتاباً يبسط النموذج بعنوان: التعلم المدرسي، إلا أن هذه الطريقة لم تشع إلا منذ منتصف السبعينات.

ويتفق أوزبل مع بياجيه في تأكيد أهمية العرض الموجه المنظم في عملية التربية، ويعتمد ذلك في جوهره على التتابع الدقيق للخبرات التعليمية بحيث أن الوحدة التي يتم تعلمها ترتبط ارتباطاً واضحاً بما يسبقها وهذا الاتصال بين البنية المعرفية الراهنة، لدى المتعلم من ناحية والمادة الجديدة التي سوف يتعلمها من ناحية أخرى هو ما يجعل هذه المادة الجديدة ذات معنى كما ينأى بها عن التعلم الصم.

وكذلك فقد أكد على بعض العمليات المعرفية كالفهم والتفكير والاستدلال والاستبصار كمثيرات أساسية تساهم في عملية التعلم وخاصة في المدارس الثانوية، حيث يبلغ النمو العقلي لطلاب هذه المرحلة مرحلة العمليات العقلية المجردة، ويؤكد أيضاً على عملية فهم أو إدراك العلاقات بين المفاهيم والمتغيرات ذات العلاقة بالمادة التعليمية أكثر من التأكيد على عملية التعزيز فالمتعلم لا يكتسب ارتباطات بل يكوّن بنى معرفية تمكنه من التبصر في مجمل العلاقات التي ينطوي عليها وضع تعليمي معين، وهو بهذه الفكرة يعارض أصحاب الاتجاه السلوكي الارتباطي.

ولقد نشأت فكرة هذا الاتجاه من أنه كلما كانت المادة التعليمية التي تقدم للطلاب ذات معنى ومترابطة فيما بين مفاهيمها وعناصرها كانت قدرة الطالب على تعلمها أفضل وبشكل أسرع ويتم الاحتفاظ بها لمدة أطول، فما هو المقصود بطبيعة المعنى للمادة التعليمية: تكون المادة التعليمية ذات معنى-طبقاً لنظرية التعلم ذي المعنى لأوزبل-بمقدار ارتباطها الحقيقي وغير العشوائي بالمبادئ والمفاهيم ذات العلاقة بها، والتي تكونت على نحو مسبق في البنية المعرفية للمتعلم، وبذلك يغدو التعلم ذا معنى، وإذا لم ترتبط هذه المادة بالبنية المعرفية على نحو حقيقي وغير عشوائي، فسيغدو التعلم آلياً (حفظ عن ظهر قلب)، ويرى أوزبل أن تقوية

الجوانب الهامة للبنية المعرفية تسهل الاكتساب والاحتفاظ والاستدعاء والانتقال، أي تحقق التعلم ذا المعنى على نحو فعلي.

أنواع التعلم ذي المعنى:

ينطوي مفهوم التعلم ذي المعنى على مرحلتين هما:

"1- المرحلة الأولى، وتتعلق بالطرق أو الأساليب التي يتم بواسطتها تقديم أو توفير المادة التعليمية للمتعلم، وتتخذ هذه الطرق شكلين، الأول: ويقوم فيه المعلم بالدور الرئيسي في العملية التعليمية - التعلمية، فيعد المادة وينظمها بحيث تأخذ شكلها النهائي ثم يقدمها للمتعلم، ويسمى التعلم في هذه الحالة بالتعلم الاستقبالي، أما الشكل الثاني فيؤكد على دور المتعلم في العملية التعليمية- التعلمية بشكل أولي، حيث يقوم المتعلم نفسه باكتشاف المادة التعليمية جزئياً أو كلياً، ويسمى التعلم في هذه الحالة بالتعلم الاكتشافي.

2- المرحلة الثانية: وتتعلق بالوسائل التي يستخدمها المتعلم في معالجة المادة التعليمية وطرق تعلمها، بحيث يمكن أن تتوافر لديه عندما يحاول استدعاءها في أوضاع مستقبلية، فإذا قام المتعلم بدمج هذه المادة ببنيته المعرفية الحالية أي بمجموعة الحقائق والمفاهيم والتصميمات المنظمة التي تم تعلمها على نحو مسبق والتي يمكن تذكرها واستدعاؤها، فسيكون التعلم ذا معنى أما إذا قام المتعلم باستظهار المادة التعليمية وحفظها عن ظهر قلب دون ايجاد أية رابطة أو علاقة بينها وبين بنيته المعرفية فسيكون التعلم آلياً".(نشواتي، 1984، 361).

ويصنف أوزبل أنواع التعلم ذي المعنى إلى أربع فئات أساسية مرتبة ترتيباً هرمياً من الأدنى إلى الأعلى على النحو الآتي:

1- التعلم التمثيلي (او التسمية):

وهو الذي يتمثل في تعلم معنى الرموز المفصلة، ويعد من أكثر الأنشطة المعرفية أهمية عند الطفل، وتتخذ هذه الرموز أول الأمر صورة الكلمات التي يتحدث بها الأباء للطفل، ثم تشير إلى الأشياء التي ينتبه إليها، ثم تصبح المعاني

التي يعطيها الطفل للكلمات هي الصورة البصرية أو السمعية التي يستثيرها الشيء ومع تكرار اقتران الكلمة مع الشيء فإن مجرد عرض الرمز وحده يؤدي إلى استثارة الصورة البصرية للشيء والتي تؤلف المعنى.

ثم يلاحظ الطفل أن الأشياء المختلفة في بيئته تعطى لها أسماء مختلفة، وأن الأمثلة المختلفة من نفس الفئة تعطى نفس الاسم، وهذا ما يسميه أوزبل بالتكافؤ التمثيلي والذي لا يقتصر على تسمية الأشياء فحسب وإنما تفسر أيضاً كيف يكتسب الطفل معنى الحروف والأفعال.

2- تعلم المفاهيم:

يرى أوزبل أن المفهوم له معنيان معنى منطقي ومعنى نفسي (سيكولوجي) فمن الوجهة المنطقية يشير مصطلح المفهوم إلى ظواهر في مجال معين تجمع وتصنف معاً وذلك لاشتراكها في خصائص معينة (مفهوم المربع) وتلك الخصائص تميزها عن غيرها وتعطيها عمقها المفاهيمي، أما -المعنى السيكولوجي- فيعني الخصائص المحكيّة التي يعتمدها الطفل للتمييز بين المفاهيم.

وهناك مرحلتان لتعلم المفهوم، أولها تكوين المفهوم عن طريق الاكتشاف الاستقرائي للخصائص المحكيّة لفئة المثيرات والتي تعطي صورة تمثيلية للمفهوم في ذهن الطفل حتى وأن لم تكن في الواقع أو لم تتم تسميتها بعد، أما المرحلة الثانية فهي مرحلة تعلم معنى أو اسم المفهوم حيث يميز الطفل أن الرمز أو الكلمة المنطوقة تمثل ذلك المفهوم الذي اكتسبه في المرحلة الأولى.

3- تعلم القضايا:

ويقصد بالقضية جملة مفيدة تشتمل على التعميم الذي يشير إلى صيغة تدل على علاقة بين مفهومين أو أكثر، وهنا تكمن أهمية تعلم الإعراب وتركيب الجمل بطريقة قواعدية صحيحة حتى يتم فهم معاني الجمل بشكلها الصحيح.

4- التعلم الاكتشافي:

ويقصد به أن يقوم المتعلم باستكشاف النهايات المنطقية للمواد التي يتم

عرضها عليه بصورة غير مكتملة النهاية، فالمتعلم يقوم بنشاط عقلي يتمثل في إعادة تنظيم وترتيب المواد التي تعرض عليه قبل أن يدمجها في بنائه المعرفي ليتوصل إلى النتائج.

ويعتمد السلوك الاستكشافي لدى المتعلم على عمليتين هامتين هما:

أ- سلوك حل المشكلة: وضع الطالب في موقف مشكل يستدعي منه حل ذلك الإشكال من خلال إعادة تنظيم الموقف المشكل واستخدام الخبرات السابقة في حل ذلك الإشكال.

ب- الابتكار: وهو قيام المتعلم بابتكار وإنتاج شيء جديد يوصله إلى النتائج المطلوبة.

وأخيراً يرى أوزبل أن التعلم قد يكون استقبالياً أو تعلماً استكشافياً وذلك حسب طرق توفير المعلومات للمتعلم، كما يمكن أن يكون آلياً أو ذا معنى، وذلك حسب طرق معالجة المتعلم لهذه المعلومات، ولذلك فقد اقترح أربعة أنواع للتعلم هي:

1- التعلم الاستقبالي ذو المعنى: ويشير إلى عملية تنظيم المعلومات موضوع التعلم على نحو منطقي، وتقديمها للمتعلم بصورتها النهائية، فيقوم بربطها أو دمجها في بنيته المعرفية.

2- التعلم الاكتشافي ذو المعنى: ويشير إلى عملية قيام المتعلم باكتشاف المعلومات موضوع التعلم جزئياً أو كلياً ويربطها أو يدمجها في بنيته المعرفية.

3- التعلم الاستقبالي الآلي: ويشير إلى عملية تقديم المعلومات للمتعلم بصيغتها النهائية، وبأي أسلوب كان فيقوم باستظهارها، أو حفظها عن ظهر قلب دون ربطها أو دمجها في بنيته المعرفية.

4- التعلم الاكتشافي الآلي: ويشير إلى عملية قيام المتعلم باكتشاف المعلومات جزئياً أو كلياً، ومن ثم قيامه باستظهارها أو حفظها عن ظهر قلب دون ربطها أو دمجها في بنيته المعرفية.

سادسا : العمل عن طريق الفهم :

إن الاتجاه السلوكي في تفسير ظاهرة التعلم أكد على ضرورة تكوين الروابط بشكل دقيق وصحيح بين المثيرات والاستجابات المناسبة لها، وتلك الروابط هي نوع من أنواع العلاقات الأساسية التي تلعب دوراً أساسياً في ظهور السلوك وتعلمه. وقد يندفع البعض إلى الحكم مباشرة على الاتجاه السلوكي بأنه يهمل أثر العقل وعملياته في إنتاج السلوك وأنه يعتبر الإنسان كآلة تتحرك بضغطةِ زر (المثير) فتبدأ بالعمل (الاستجابة). وفي الحقيقة فإن الاتجاه السلوكي لا يهمل دور الفهم في التعلم ويدرك تماماً أهمية معرفة نتائج التعلم. لكنه يرغب في التعامل مع المظاهر الخارجية للسلوك لأنها أكثر وضوحاً وأكثر قابلية للقياس المباشر.

وكما مر معنا في هذا الفصل فإن هناك اتجاهات ومدارس لعلم النفس ومن هذه المدارس ما أكد على أهمية العمليات العقلية وعلى رأسها الإدراك والاستبصار في عملية التعلم بدلاً من تأكيدهم على الروابط التي تصل بين المثير والاستجابة، وذلك لأن النظرة إلى السلوك على أنه مجموعة أجزاء تم الربط بينها (السلوكية) قد يؤدي إلى تجزئة النظرة إلى الموقف التعليمي مما يقلل من قدرة الفرد على استخدام عمليات عقلية متقدمة ويدفعه إلى الاعتماد على الاستظهار (الحفظ والتسميع) والتدريب فقط دون الاهتمام بفهم معنى ما يتم دراسته.

إن الاتجاهات الأخرى تنظر إلى السلوك على أنه وحدة واحدة وأنه حتى يتم فهم السلوك لابد من النظر إليه نظرة كلية، ومن أهم العلماء الذين نادوا بأهمية النظرة الكلية الاستبصارية في فهم السلوك هو العالم (كوهلر) الذي أجرى تجاربه المشهورة على أفراد الشمبانزي والذي توصل في نهاية تجاربه إلى أن الوصول إلى الحل الصواب للموقف المشكل الذي توضع فيه العضوية يحتاج إلى وقت منها لفهم حيثيات ذلك الموقف والتي بمجموعها تعطي تصوراً كلياً لذلك الموقف ومن ثم تقوم العضوية بفهم العلاقات بين الحيثيات تلك، وبالتالي الوصول إلى حل الموقف المشكل -كما أسلفنا- .

ويذكر (عدس، توق ، 1992) في هذا الميدان "أن جزءاً كبيراً من التعلم

الإنساني يأتي عن طريق الاستبصار ، فبدلاً من أن يقوم المتعلم بمهاجمة الموقف الذي أمامه بشكل عشوائي مستخدماً مبدأ المحاولة والخطأ في الوصول إلى ما يريده، فإنه بعد برهة من التأمل والاستبصار تراه يصل إلى الحل بشكل فجائي. إن الحل يأتي وكأنه في لحظة واحدة " (ص113).

سابعا : التعلم ذو الاستجابات المتعددة :

يقصد به التعلم الذي يضم الموقف الواحد فيه تعلم أكثر من استجابة واحدة وبترتيب معين تفرضه ظروف الموقف. ولعل أوضح مثل على هذا النوع من التعلم هو تعلم المهارات وبالذات المهارات الحس حركية مثل الطباعة والرسم على المرآة وركوب الدراجة وقيادة السيارات وغيرها.

وكذلك الاستظهار (الحفظ غيباً ومن ثم التسميع)، يعتبر من الأمثلة على هذا النوع من التعلم، لأن حفظ قصيدة معينة وبترتيب لعدد من الكلمات التي تكونها يعتبر مجموعة استجابات مركبة وينظر إليها على أنها بمثابة وحدة واحدة.

الوحدة الثالثة

3



التذكر والنسيان

أولاً : مفهوم الذاكرة ومفهوم التذكر.

ثانياً : تصنيفات الذاكرة وأشكالها.

ثالثاً : العوامل المؤثرة في التذكر والنسيان.

3

التذكر والنسيان

أولا: مفهوم الذاكرة ومفهوم التذكر:

تعتبر الذاكرة من الأجزاء الأساسية والضرورية في عملية التعلم، حيث أنها الجزء الذي يحتفظ فيه الفرد بالخبرات والمعلومات التي يكتسبها من خلال تفاعله الحسي مع البيئة المحيطة، كي يوظفها في حياته اليومية والمدرسية، وكي تتفاعل تلك الخبرات السابقة التي تم تخزينها مع الخبرات الحالية التي نرغب في تعلمها. وعليه فإن القصور في الذاكرة يعيق عملية التعلم في مراحل النمو المختلفة بدءً بالطفولة والمراهقة والشباب، وفي كافة مراحل التعليم المدرسي المختلفة.

ويعبر عن العملية التي نستخدمها لإستدعاء المعلومات المخزنة في الذاكرة، بعملية التذكر، والتي يعرفها (بلقيس، مرعي، 1983) بأنها: قدرة المرء على إستدعاء أو إعادة مادة سبق تعلمها والاحتفاظ بها في حفيظته أو ذاكرته، أو قدرة المرء على التعرف إلى حدث أو شيء سبق له أن تعلمه أو عرفه وتمييزه عن غيره. ويعبر المرء عن عملية التذكر لفظاً بإعادة الألفاظ والكلمات والعبارات التي كان قد حفظها وحركة أو أداءً بإعادة القيام بالعمل المتذكر بنفس الطريقة التي كان قد تعلمه بها أو تمييزاً بالإشارة إلى الشئ أو الأمر الذي تذكره فتعرّف إليه فميزه وحدده وعزله عن غيره (ص، 258).

ومن التعريف فإن أهم سمات التذكر هي:

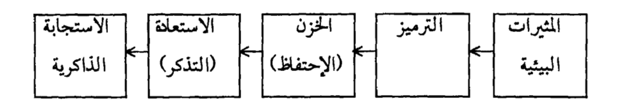
- الاستدعاء والإعادة.
- التعرف إلى الشيء وتمييزه وتحديده.

- عزل الشيء عن غيره.
- عملية التذكر مرتبطة بالتعلم.
- عملية التذكر ترتبط بالحفظ والاستبقاء.

أما (بور وهلجارد، 1981) فقد عرّفا الذاكرة على أنها القدرة على الاحتفاظ والاسترجاع للخبرات السابقة، أوْ القدرة على التذكر (ص،2). وقد أشار (مايكلبست، 1964) إلى أن الذاكرة هي القدرة على الربط والاحتفاظ واستدعاء الخبرة، واعتبر الذاكرة سلسلة من العمليات والنشاطات المعرفية. وقد وصف (هلز وأخرون، 1980) عملية الذاكرة بأنها تتألف من ثلاث عمليات هي:

1- تصنيف المعلومات.
2- القدرة على التخزين والاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة لاستخدامها في المستقبل.
3- القدرة على الاسترجاع أو التعريف، واستدعاء المعلومات التي سبق تصنيفها وتخزينها (ص، 142، السرطاوي، 1988).

ولقد درس العلماء ولفترة طويلة الذاكرة من خلال محاولات تفسير ضعف ونسيان الارتباطات المتعلمة بين المثيرات والاستجابات، والناتج عن التداخل بين تلك الارتباطات التي يتم تعلمها في أوقات مختلفة معتمدين على النظريات الارتباطية والاشراطية. وقد اتجه بعض العلماء أيضاً إلى دراسة الذاكرة من خلال منهجية حديثة تدعى منحى معالجة المعلومات، حيث ينظرون إلى الذاكرة البشرية كنظام لمعالجة المعلومات، ويذكر (النشواتي، 1984 :374) أنه إذا نظرنا إلى الذاكرة البشرية كنظام معالجة. لمعلومات، فيجب أن تتضمن ثلاث مراحل معالجة هي مرحلة الترميز ومرحلة الاحتفاظ أو الخزن ومرحلة الاستعادة أو التذكر، ويمكن ايضاح هذه المراحل وعلاقتها فيما بينها بالنموذج التالي:



ويقصد بالترميز قيام الفرد بإعطاء رموزاً محددة للمثيرات البيئية اعتماداً على حواسه، فالفرد يُرمِّز اللون والحجم والشكل، ولا يستطيع ترميز الموجات الضوئية أو الأشعة وغيرها فالتي يستطيع ترميزها يمكنه تخزينها والعكس صحيح.

إن الباحث في التعلم والعوامل المؤثرة فيه، لا يستطيع أن يغفل دور التذكر والنسيان في التعلم، حيث أن الفلاسفة والعلماء على مر العصور قد لفتوا النظر إلى مشكلة النسيان وأثرها على التعلم، وقد أثر عن العلماء المسلمين مقولة (آفة العلم النسيان) بمعنى أن المرض الذي يصيب المتعلمين هو مرض النسيان، كما أن علماء المسلمين قد قرنوا النسيان بالذنوب وكثرتها، فهذا الشافعي يذكر بيتين من الشعر يعبران عن هذه الفكرة حيث يقول:

شَكَوْتُ إلى وَكيعٍ سُوءَ حِفْظي فأرْشَدَنِي إلى تَرْكِ المعاصي
وأخْبَرَني بأنَّ العِلْمُ نُورٌ وَنُورُ الله لا يُهْدَىْ لِعَاصيْ

ويعرّف العلماء التذكر بأنه: قدرة المرء على استدعاء مادة سبق له وأن تعلمها واحتفظ بها في ذاكرته . أما النسيان فهو عكس التذكر، حيث يعرّفه (راجح 1963)، بأنه: فقدان طبيعي مؤقت أو نهائي، جزئي أو كلي لبعض ما تم تعلمه سابقاً من معارف ومهارات . (ص، 347).

ويعتبر عالم النفس الألماني (ابنجهاوس) أول من درس النسيان بشكل كمي، كما أنه أول من رسم منحنى الاحتفاظ أو التذكر والذي يدل على أن النسيان يكون سريعاً في التدريب ثم يبدأ بالتباطؤ مع مرور الأيام.

وقبل الانتقال إلى أنواع وتصنيفات الذاكرة علينا أن نوضح أهم العمليات التي تحدث في الذاكرة وهي:

1- التخزين: حيث تقوم الذاكرة بتخزين المعلومات بطريقة منطقية وتربطها بعضها البعض من خلال عمليات التحديد والتمييز والتسلسل للمعلومات. إن التخزين السليم للمعلومات يسهل من عملية استرجاعها، لذا فالطفل الذي يعاني من صعوبة في القدرة على التذكر لا يستطيع القيام بعملية تخزين المعلومات بشكل سليم والذي يسبب تلقائياً فقدانها ونسيانها أو خلطها في أحيان أخرى.

2- الاسترجاع (الاستدعاء): حيث يقوم الفرد في هذه العملية باستدعاء المعلومات التي سبق تخزينها (مثيرات الخبرات السابقة) في حال غيابها، كتطبيق الاختبارات المقالية وأسئلة إكمال الفراغ على طلاب المدارس. وهذه العملية (الاستدعاء) تعتبر الأصعب كعملية من عملية التعرف التي سنذكرها.

3- التعرف: حيث يقوم الفرد في هذه العملية باختيار مثيرٍ محددٍ سبق أن تعلمه من بين مجموعة مثيرات مشابهة له. إن الأسئلة التي تعتمد مبدأ الاختيار من متعدد هي أوضح مثل على هذه العملية، وهي تعتبر (ذاكرة التعرف) أسهل من (ذاكرة الإستدعاء) لوجود المثير أمام الطفل والذي يعمل كموجه له لاختياره دون غيره.

ثانيا : تصنيفات الذاكرة وأشكالها :

لقد قام التربويون وعلماء النفس بدراسة الذاكرة وحاولوا اقتراح تصنيفات لها حسب عدة معايير أهمها معيار الزمن، ولقد أطلقوا تسميات على تصنيفات الذاكرة مثل الذاكرة قصيرة المدى، وطويلة المدى ، وغيرها.

وتحت هذا العنوان سنقوم بذكر تصنيفات وأشكال الذاكرة وهي :

1- الذاكرة قصيرة المدى : ويندرج تحت هذا النوع ما يسمى بالذاكرة الحسية- وتعنى بقاء المعلومة (صورة مثلاً) لفترة تقل عن الثانية داخل الوصلات العصبية السمعية أو البصرية أو اللمسية أو الشمية وقبل وصولها إلى الدماغ.

إن المعلومات المخزنة في الذاكرة قصيرة المدى لا تبقى فيها لأكثر من عدة ثواني أو عدة دقائق أو عدة ساعات .

2- الذاكرة طويلة المدى : أن المعلومات المخزنة في هذا النوع من الذاكرة تحفظ فيها لمدة زمنية تزيد على (24)ساعة. إن الطفل الذي يعاني عجزاً في هذا النوع من الذاكرة لا يستطيع استرجاع المعلومة بعد فترة تزيد على (24) ساعة.

3- الذاكرة السمعية : وهي الذاكرة التي تقوم بتخزين الخبرات القادمة من خلال النظام السمعي. وتعتبر مهمة في قدرة الفرد على معرفة وتحديد الأصوات واتباع التعليمات والتوجيهات وفي تعلم اللغة الشفهية الاستقبالية والتعبيرية وفي تعلم وحفظ الحقائق الرياضية للعمليات الحسابية وفي تعلم أسماء الأعداد.

4- الذاكرة البصرية : وهي الذاكرة التي تقوم بتخزين الخبرات القادمة من خلال النظام البصري. وتعتبر مهمة في تعلم ومعرفة استدعاء الحروف الهجائية والمفردات المطبوعة، ومهارات اللغة المكتوبة والتهجئة ، وفي المطابقة بين الأشكال ورسمها وفي تعلم واستخدام الألعاب .

5- الذاكرة الحركية : وهي الذاكرة المسؤولة عن تخزين النماذج الحركية وتسلسلها والاحتفاظ بها وإعادتها. إن حاسة اللمس والإحساس العميق بالحركة تعتبران دائماً جزأين مهمين في الخلفية الحسية لكل شكل من أشكال الحركة. وتفيد هذه الذاكرة في تعلم المهارات الحركية والألعاب الرياضية وفي مهارات الكتابة.

6- الذاكرة القائمة على المعنى والحفظ : وهي عملية فهم المعلومات والاحتفاظ بها من خلال ربطها بما يعرفه المتعلم سابقاً. وتعتبر هذه الذاكرة (القائمة على المعنى) مهمة في تعلم المواد التعليمية الجديدة المبنية على تعلم سابق. أما الذاكرة القائمة على الحفظ فهي مهمة في التهجئة وتعلم جمع الأعداد.

ثالثا : العوامل المؤثرة في التذكر والنسيان :

هناك مجموعة عوامل تؤثر في التذكر ، وعوامل أخرى تؤثر في النسيان،

ومجموعة إرشادات توجه المعلم لمساعدة المتعلم على التذكر. سوف يتم تلخيصها على شكل نقاط محددة وهي :

أ- عوامل تؤثر في التذكر:

1- طبيعة المادة التي يتم تعلمها (صعبة ، سهلة).

2- طريقة تنظيم المادة المتعلمة (ترتيب الموضوع في المادة بحيث تكون ذات معنى).

3- درجة التعلم والتدرب (عمق وإتقان التعلم).

4- أهمية المادة التعلمية وارتباطها بحاجة الطالب.

5- رغبة الفرد في تعلم المادة التعلمية.

ب- عوامل تؤثر في النسيان:

أما العوامل المؤثرة في النسيان فيمكن حصرها في ثلاثة عوامل ، كما حددها (عدس، توق، 1984). وهي :

1- الأسباب العضوية: كتلف في خلايا الدماغ أو عمليات الهدم والبناء للخلايا الناتجة عن التقدم في العمر.

2- الخبرة اللاحقة: وقد بينت الدراسات أن النسيان يكون أكثر في حالة قيام الفرد بتعلم مباشر لاحق للتعلم الأول، وأنه ينقص كلما تبع التعلم قلّة نشاط كالنوم.

3- الدافعية: وفيها يقوم الفرد بتذكر ما يرغب في تذكره وأنه يميل إلى أن ينسى كل ما لا يرغب في تذكرة (الكبت) خاصة إذا ارتبطت الخبرة التي يتم تذكرها بجانب مؤلم يمس شخصية الفرد مباشرة.

جـ- ارشادات لتطوير الذاكرة:

وهناك مجموعة إرشادات تربوية يمكن للمعلم أن يمارسها بهدف رفع كفاءة الطالب في التذكر ، وتساعده في اختزال أكبر قدر ممكن من النسيان ، وهذه التطبيقات هي:

1- أن يربط المادة التعليمية بموضوعات تهم الطالب، وأن يربطها بالبيئة.

2- أن يجعل من المادة التعليمية مادة مشوّقة وأن يربط أبعادها بروابط ذات معنى للطالب.

3- أن يستثير دافعية الطلاب للتعلم والحفظ للمادة التعليمية.

4- التعلم الزائد (إتقان التدريب والتكرار).

5- استخدام أسلوب التدريب الموزع.

6- القيام بالمراجعة الدورية المنظمة.

7- أن يراعي المعلم التغيرات العضوية عند الطلاب.

8- أن يراعي عدم تداخل الخبرات السابقة واللاحقة أثناء التعليم.

9- أن يبسط المعلم المادة التعليمية قدر المستطاع.

10- أن يراعي رغبة الطالب في حفظ المادة، وأن يقوم باختيار نشط للذات أثناء التعلم.

11- أن يلجأ المعلم إلى استثارة نوعي التذكر (الاستدعاء ، التعرف) من خلال الأسئلة المتنوعة الخاصة بالاستدعاء كالأسئلة المقالية، والخاصة بالتعرف كالأسئلة الموضوعية والاختيار من متعدد.

12- أن يساعد المدرس الطفل على التذكر وذلك بمساعدته على فهم ما هو متوقع منه في المهمة التعليمية، وأن يبذل المدرس جهده على تكوين الدافعية لدى الطفل لإنجاز مهمته وتذكر ما يجب تذكره.

13- على المعلم أن ينظم المعلومات التي سيقوم الطفل بتذكرها من خلال مجموعة طرق، كتنظيم المعلومات في أطر مكانية وزمنية، أو تجميع المعلومات في وحدات تشترك في نفس المفهوم، أو تجميع المعلومات وفق أوجه التطابق والإنسجام فيما بينها، أو القيام بربط المعلومات على شكل سلسلة مثل ربط المفردات ببعضها

البعض، أو ربط الخبرات برموز محددة (الترميز) حيث عندما يتذكر الرمز يتذكر الخبرة.

14- على المعلم أن يدرب الأطفال على مراقبة ذواتهم أثناء استرجاع المعلومات التي قاموا بحفظها، فهو يقوم بمراقبة الطفل أولاً ثم يقوم بهذا الدور الطفل نفسه، وهذا الأسلوب يعينه على تطوير استراتيجيات التذكر لديه، ويرفع من ثقته بنفسه.

15- على المعلم أن ينتبه إلى الأسباب التي تؤدي إلى النسيان مثل (تداخل الخبرات والمثيرات/ التغيرات العضوية داخل الفرد/ نقصان الدافعية أثناء التعلم/ رغبة الطالب اللاشعورية للنسيان) أثناء تدريب الطالب على التذكر.

الوحدة الرابعة

4

الإدراك

أولاً : مفهوم الإدراك

ثانياً : مفهوم الثبات الإدراكي

ثالثاً : الترتيب والإدراك

رابعاً : إدراك الحركة والعمق

خامساً : التعلم والإدراك.

سادساً : الانتباه والإدراك.

سابعاً : الإدراك فوق الحسي.

4

الإدراك

أولاً: مفهوم الإدراك:

يتعرض الفرد إلى خبرات كثيرة لا حصر لها من خلال تفاعله مع البيئة المحيطة به مستخدماً حواسه (السمع / البصر / الشم / ...)، وهذا التفاعل بين البيئة والفرد يأخذ صوراً مختلفة وفقاً لاختلاف إدراك الأفراد لتلك المواقف والخبرات (المثيرات).

إن وعينا وإدراكنا للأشياء (المثيرات) هو الذي يدفعنا للاستجابة المناسبة لها، وهذا ما أشغل بال علماء النفس قديماً وحديثاً (كيف ندرك وكيف نسلك بناءً على الإدراك السابق)، ولقد اقترح العلماء مجموعة نظريات تفسر لنا الإدراك ، فبعض النظريات (الكلية أو الجشطالتية) اقترحت أننا ندرك الأشياء وفقاً لنظرة كلية لأن صفات الكل تؤثر في الطريقة التي ندرك بها الأجزاء، وذلك لأن (الكل) يختلف عن مجموع الجزاء، أي أن النظرة إلى الأجزاء منفصلة وتركيبها بعد ذلك يعطينا إدراكاً مختلفاً تماماً فيما لو نظرنا إلى الكل بشكل مباشر.

والبعض الآخر من النظريات ينظر إلى أننا ندرك المثيرات الكلية بطريقة مجزئة، بمعنى أن الإدراك الصحيح والدقيق للأشياء يبدأ بفهم أجزائها ثم إعطاء صورة كلية تجمع كل تلك الأجزاء (المثيرات) ولقد تبنى الاتجاه السلوكي هذه النظرة.

وتعتبر حاستين السمع والبصر من أهم الحواس المساعدة في عملية الإدراك، وهما تختلفان تماماً في نوع الخبرة التي تقدمها للدماغ الذي يدرك، فالبصر، مثلاً،

أفضل وسيلة من وسائل إدراك المكان، وهو يعطي أنماطاً مختلفة للشكل واللون. في أبعاد ثلاثة، كما أنه يساعد في إدراك الزمن بشكل جيد، فنحن عن طريقه نلاحظ الحركة والتتابع. أما السمع فإنه يساعدنا في إدراك المكان والأصوات وأحياناً المسافات.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن الإدراك البصري يختلف عن حاسة البصر وأن الإدراك السمعي يختلف عن حاسة السمع، فالحواس تنقل خبرة (مثير) صماء جامدة تخلو من التعبير، أما الإدراك فهو الذي يترجم تلك الخبرة ويجعلها حية ويضفي عليها من خبرات الفرد السابقة بمعنى أنه يعطيها صورة جديدة قد تختلف تماماً عن مجرد النظر إليها و الاستماع لها (الخبرة).

وفي هذا الصدد فإن الأنماط الإدراكية السمعية أكثر محدودية وأقل عدداً من الأنماط الإدراكية البصرية وذلك لكثرة العمليات الإدراكية التي تحدثها عملية الإبصار، ولا ننسى أن اجتماع الحواس ينتج لنا بعض الإدراكات الكلية، فالإدراك البصري كثير ما يختلف، فيما لو اجتمع إدراك سمعي وبصري لنفس المثير في وقت واحد.

ثانياً : مفهوم الثبات الإدراكي :

يقصد بالثبات الإدراكي بقاء الشيء (المثير) المدرك بنفس الهيئة والشكل والصفة بغض النظر عن بقائه ضمن إطار الحواس. فأنت تبقى تدرك شكل السيارة مثلاً حتى لو أغمضت عينك أو أدرت رأسك عنها.

وأنت تبقى تدرك صوت جرس منزلك حتى لو خرجت وابتعدت عن المنزل، أو أصبت بالصمم بعد فترة.

إن الثبات الإدراكي للمثيرات هو من أهم العوامل التي تسهل على الإنسان تفاعله مع البيئة، ولولا الثبات الإدراكي لاستحالت الحياة، وأصبح الإنسان كأنه يعيش معلق في الهواء لا يعرف أين يذهب أو ماذا يفعل، وذلك لأن ثبات الإدراك يعمل على توجيه استجابات وسلوك الفرد بشكل صحيح ومنطقي ومتكرر.

وهناك عدة أشكال للثبات الإدراكي ، نذكر منها :

1- ثبات المكان :

ويعني ميل الشيء للمحافظة على مكانه رغم تحرك الفرد حوله، وتغير الفرد لموقعه، وبغض النظر عن الانطباعات الكثيرة المتغيرة التي تقع على الشبكية نتيجة لتحرك الفرد حول الشيء . ويتميز الإدراك بقدرته على التأقلم مع التغيرات الجذرية التي تحدث على الأشياء التي تتغير في مكانها أو موقعها.

2- ثبات اللون :

وهو الميل لرؤية لون جسم مألوف على ما هو عليه، بغض النظر عن كمية الضوء الساقطة عليه، حتى وإن كانت الإضاءة ملونة، وذلك اعتماداً على المعلومات المثبتة في الذاكرة حول ذلك اللون.

إن المعلومات التي يمتلكها الفرد عن طبيعة الضوء وألوان الأجسام المحيطة به جميعاً مؤشرات أو عوامل تكمن وراء ثبوتات اللون، وعندما تزول هذه العوامل أو المؤشرات فإن ثبات اللون هذا يتلاشى أو يقل" (عدس، توق، 1992، 155).

3- ثبات الحجم :

وهو الميل إلى رؤية حجم الجسم بنفس الحجم بغض النظر عن طول المسافة التي يرى منها ذلك الجسم بمعنى، أن ثبات حجم الشيء يدل على استمرار إدراكنا له بغض النظر عن تغير شكله نتيجة لتغير الظروف التي تحيط بالشيء. فمثلاً ، حجم السيارة إدراكياً لا يختلف سواء كانت قريبة أم بعيدة عنا.

ويذكر (عدس، توق، 1992)، أننا نقوم بتقدير حجم الجسم بطرق ثلاث هي :

(أ) الحجم المنظوري أو النسبي :

وهنا نستطيع أن نحكم على حجم الجسم المرئي وفقاً لأبعاده النسبية أو المنظورة. حيث أننا نراه أصغر كلما ابتعد عنا. وهذا الحجم يناظر الصورة المطبوعة على شبكة العين.

ب- الحجم الحقيقي :

وهنا نحكم على حجم الجسم بمعرفة حقيقته أو واقع ذلك الحجم، وبذلك يظل حجمه ثابتاً لنا مهما تغير وضعه أو بعده.

ج- الموازنة بين الحجم المنظوري والحجم الحقيقي :

وهذا هو الحل الوسط بين الأسلوبين السابقين. أننا نميل إلى إدراك حجم الجسم أصغر فأصغر كلما ابتعدنا عنه، ولكنه لن يصل في صغره إلى حجمه النسبي أو المنظوري. إن هذا الأسلوب الثالث هو الذي يحدث في أغلب الأحيان أن ادراكاتنا للأحجام هي عبارة عن حد وسط بين أحجامها المنظورة وأحجامها الحقيقية" (ص، 156).

4- ثبات الشكل :

وهو الميل إلى رؤية شكل الشيء ثابتاً بغض النظر عن الزاوية التي ينظر منها إلى ذلك الشيء. فمثلاً ، يتغير شكل الباب المستطيل عندما تقوم بفتحه بحيث يصبح أحياناً شبه منحرف، ومع ذلك فإننا نبقى ندرك أن الباب شكله مستطيل.

ثالثاً : الترتيب والإدراك :

إن ترتيب المثيرات والأشياء بشكل معين يسهل على الإنسان إدراكها، ويساعده على دوام إدراكه لها بنفس الأسلوب (ثبات الإدراك) ، وهناك مجموعة مبادئ خاصة بالإدراك، وبالذات الإدراك البصري تساعدنا على فهم كيفية ترتيب الأجسام والحوادث (المثيرات) تمهيداً لإدراكها، وهذه المبادئ هي :

1- إدراك الشكل والخلفية :

إن التنظيم في نطاق الشكل والخلفية هو شيء أساسي من أجل عملية تنميط المثيرات (إعطاء كل مثير النمط الخاص به) "وهذه الأنماط ليس من الواجب أن تحتوي على أجسام معروفة ومحددة حتى يمكن ترتيبها في نطاق الشكل والخلفية، إن الأنماط المكونة من اللونين الأسود والأبيض وكثير من رسومات ورق الحائط يتم

إدراكها كعلاقات بني الشكل والخلفية، كلما يتم في كثير من الأحيان عكس الشكل والأرضية مع بعضها البعض".

إن أي منظر أو صورة تتكون من الشكل الأساسي، والخلفية التي يقع عليها الشكل ، فنحن لا ندرك الشكل مجرداً وإنما وقوعه على الخلفية يعطينا انطباعا آخر عن الشكل أو يوضح لنا جوانبه كلها.

2- التنميط والتجميع الإدراكي :

يميل الإنسان -كي يسهل على نفسه إدراك الأشكال - إلى وضع الأشكال ضمن نمط أو ترتيب معين وهو عملية إدراكية تلقائية، وأن ما نراه في الأشكال يظهر وكأنه مفروض علينا عن طريق أنماط المثيرات، وهذا يؤيد فكرة أن صفات الكل تؤثر على طريقة إدراكنا للأجزاء.

وإليك المثال التالي الذي ضربه (عدس، توق، 1992) ، لتوضيح هذه الفكرة.

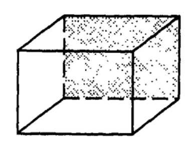
](   )(   )(   )

إن الذي ينظر من اليمين إلى اليسار يرى مربعات شبه مغلقة مع زيادة جزء من مربع على اليسار. والذي ينظر من اليسار إلى اليمين يرى ثلاثة أزواج متعارضة في الاتجاه مع جزء زائد على اليسار.

3- الفرضيات الإدراكية :

يفترض المعرفيون أن الجسم المدرك هو عبارة عن فرضية تقدمها البيانات الحسية، ومن هذا المنطلق فإن الإدراك يمكن النظر إليه على أنه عملية بحث عن أفضل التفسيرات للمعلومات الحسية بناءً على معرفتنا بخواص الأجسام.

بمعنى أن كل صورة ندركها ما هي إلا شيء افتراضي قابل للتغير، وليس حقيقة مطلقة (مثل مكعب نيكار الذي هو مكعب قابل للانعكاس حيث ترى أن الخلفية المظللة تقفز أحياناً للأمام وترجع للخلف).



4- الخداعات البصرية :

وهي رؤية الأشكال الهندسية والصورة المنوعة بشكل غير واقعي وغير حقيقي أو بصورة أخرى. وذلك بناءً على الفرق بين الأشكال والحجم الحقيقي والشكل والحجم الافتراضي أو النسبي.

وتعزى أحياناً الخداعات البصرية إلى كون الصورة تمثل ثلاثة أبعاد موضوعة على سطح ذو بعدين.

رابعاً : إدراك الحركة والعمق :

"إن الحوادث تكون مرتبة في أزمانها كما هي مرتبة في أماكنها. إن نمط اللحن أو تسلسله يعتبر ترتيباً زمنياً ، تماماً مثل كون الشكل الهندسي ترتيباً مكانياً. إنك تحس بالحركة في المكان وهي تحصل مع مرور الزمن وفي العادة فإن إدراك الحركة يفسر طبقاً لإثارة الأجزاء المتتابعة من السطح الذي تنبعث منه الاحساسات فإذا مرت إصبعك على جلد إنسان ما فإنه يشعر بحركة وذلك الإصبع حالما تثار المستقبلات الحسية المعنية بالتتابع. ويبدو من المعقول، أيضاً أن نفترض بأن إثارة مناظر تحصل على شبكية العين، فعندما يتحرك جسم مرئي في مجال خط الرؤية عندنا، فإن ذلك يحدث نمطاً من الإثارات المتتابعة للأعمدة والمخاريط التي تقوم بعمليات الإبصار، وهكذا ندرك الحركة. وإنه لمن المحتمل أن يحدث نمط من الإثارات المتتابعة على الشبكية دون أن نشعر بالحركة.

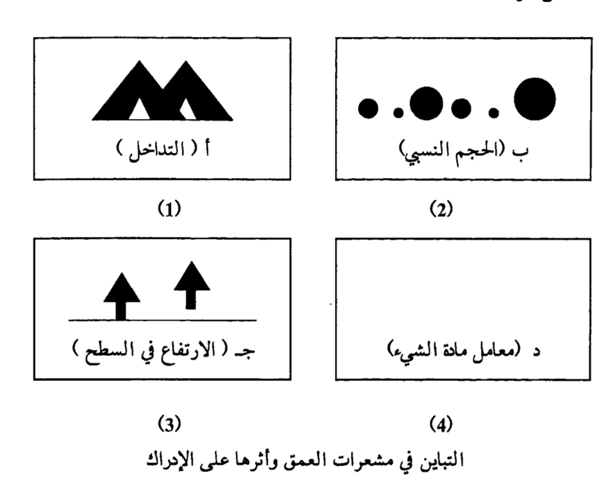
فعندما تدير رأسك في أنحاء الغرفة، فغن الصور تتحرك على الشبكية، مع أن الأجسام في الغرفة تبدو ساكنة. إنك تكون على وعي تام بأن جسمك هو الذي

تثبت رأسك وتحرك عينيك، إذ أن الأشياء ف الغرفة لا تبدو وكأنها تتحرك، إنه يبدو على ما يظهر بـأن بعـض العمليـات العقليـة العليـا وكأنـها تعمـل علـى تكـامل المعلومات الواردة من الإثارة الشبكية مع المعلومات الواردة مـن الإحسـاس الحركـي الناتج من حركة رأسك ورقبتك وعضلات عينيك لتخبرك بأن رأسك وعينيك همـا اللتان تدوران ، وليس الغرفة" (عدس، توق، 1992، 164).

أما بخصوص إدراك العمق وهو البعد الثالث والذي لم تجهز عيوننا كـي تـراه كون شبكية العين سطح ذو بعدين فقط، ولكننا ندرك العمق من خـلال مـا يسـمى بمشعرات **العمق الخاص بكلتا العينين** وهي قـدرة الجـهاز العصـبي علـى إدراك العمـق واستشعاره حتى في حالة استخدام عين واحدة فقط. وكذلك فإن اسـتخدام العينـين الاثنتـين معـاً يعطـي صـورة كليـة بحيـث أن الأعصـاب تنقـل صورتـين منفصلتـين (مقطعين) إلى الدماغ ويقوم الدماغ بدمج الصورتين لتعطـي صـورة كليـة متكاملـة وذات عمق.

ويضرب (عدس، وتوق، 1992) مثالاً مصـوراً يوضـح لنـا أربعـة أنـواع مـن المشعرات التي تستخدم في إدراك العمق، فيقول : "إذا ظهر جسم ما أنـه يحجـب أو يقاطع جسماً آخر، فإن الافتراض الأقـوى في هـذه الحالـة هـو أن الجسـم الأول هـو الأكثر قرباً (شكل 1). وإذا كـان هنـاك صـف مـن الأشـياء المتشـابهة والمختلفـة في الحجم فإن الأجسام الصغيرة هي التي تبدو أكثر بعداً، وحتى في حالـة مجموعـة مـن الدوائر المنتشرة والتي لها أحجام مختلفة. فإننا ندركـها علـى أنـها كـرات مـن نفـس الحجم، ولكن على أبعاد متفاوتـة (شـكل 2) ومـن المشـعرات الأخـرى في الرسـم المنظوري هو الارتفاع في السطح الأفقي للجسم المنظـور . فعندمـا ننظـر إلى سـطح مستوٍ، فإن الأجسام البعيدة تبدو أكثر ارتفاعاً حيث يتكـون لدينـا الانطبـاع الخـاص بالعمق في حالة الأجسام التي لها نفس الحجم وذلك عندما توضـع علـى ارتفاعـات مختلفة (شكل 3). حتى وفي حالة السطوح غير المنتظمة، وذلك مثل الصحراء المليئـة بالصخور أو سطح المحيط المتموج، فإن هناك معامل اختلاف في مادة الشـيء بالنسـبة للمسافة، حيث أن الجبيـة الواحـدة تصبـح أدق كلمـا بعـدت مسـافتها (شـكل 4)

(عدس، توق، 1992، 168، 169).



التباين في مشعرات العمق وأثرها على الإدراك

خامساً: الإدراك والتعلم

لقد كان الإدراك محور الدراسات التي اهتمت بموضوع التعلم الإنساني، كونه يعتبر العنصر الحاسم في عمليات التعلم، هو والتفكير على حد سواء، ولقد تركزت الدراسات على وظائف الإدراك وعلاقتها بالتعلم، وبناءً على ذلك فقد قاموا بتعريف الإدراك بأنه: عملية نفسية دقيقة تهدف إلى تحليل المثيرات القادمة إلى الدماغ عن طريق الحواس وتفسيرها وإعطائها مواصفات ومعانيها الصحيحة، ومن ثم تنظيمها في البناء المعرفي لدى الفرد (بمعنى أنها عملية نفسية تسهم في الوصول إلى المعنى من خلال الحواس).

وكما أسلفنا فإن الإدراك يأخذ عدة مسميات حسب اقترانه بنوع الحاسة،

فمثلاً، هنــاك الإدراك البصـري، والادراك السـمعي، والإدراك الحركـي، ولكـل نـوع مواصفاته ووظيفته، وما يهم علماء النفـس في هـذا الميـدان هـو ليـس ذات الشـيء المدرك، وإن ما يهمهم هو كيف تحدث عمليات الإدراك؟ ومـا هـو التفسـير العلمـي للإدراك؟ بمعنى هل الانسان يتعلم كيف يدرك من خـلال تفاعلـه مـع البيئـة؟ أم أن الإنسان يولد وهو مزوّد بقدرات إدراكية معينة؟ وبشكل موجز ما هـو دور كـل مـن الوراثة والبيئة في العمليات الادراكية؟

وكإجابة على التساؤلات السابقة، يذكر (عدس، توق، 1992م)، (بأن أصحاب نظرية الوراثة في تفسير الإدراك (أمثال ديكارت وكانت) يقولون بأننا نولد مزوديـن بالقدرة على إدراك الأشياء بالكيفية التي ندركها بها، وفي المقابل، فإن أصحاب نظرية البيئة في تفسير الإدراك من أمثال (بيركلي ولوك) فيقولون بأننا نـدرك الأشـياء بنـاء على خبرتنا في أمور البيئة من حولنا، ومن بين أوائل علماء النفس المهتمين بدراسة الإحساس أمثال (هيرنج Heing، وهلمهولتز Helmholtz) قد جاؤوا بـآراء مخالفـة لكل ذلك، فقد أوضح العالمان أن التفـاوت الشـبكي يعتـبر دليـلاً علـى أن عيوننـا مصممة بشكل وراثي للقيام بإدراك العمق، وقد طورا نظرية لتفسـير إدراك المسـافة مبنية على حقيقة مفادهـا أن كـل عـين تسـجل صـورة مختلفـة للشـيء المرئـي. أمـا (هلمهولتز)، فقد قال بأن الإدراكات البصرية متغيرة تماماً، بحيـث يصعـب تفسـيرها على أساس وجـود ميكانزيمـات ثابتـة لاسـتقبال الإحسـاس، ولـذا يجـب أن تكـون متعلمة.

إن معظم علماء النفس المعاصرين يعتقدون بـأن دمـج وجـهتي النظـر هـاتين ممكن اذ لا يوجد من يشك في هذه الأيام بأن التدريب والخبرة يؤثران على الإدراك.

وهناك الكثير من الدراسات التي أثبتت أن الأشخاص الذين فقدوا بصرهـم منذ الولادة ثم أعيدت إليـهم أبصـارهم تبـين أنـهم يدركـون كثـيراً المثـيرات مثـل الشكل والأرضية، ويتتبعون الأجسام المتحركة، وغيرها من العمليات الإدراكيـة، وأن هناك كثير من المثيرات احتاجوا إلى عدة أسابيع للتعرف عليها وإدراكـها مـن خـلال التفاعل معها بمعنى أن التدريب له أثر على الإدراك.

سادساً: الانتباه والإدراك

لقد تعرفنا خلال هذه الوحدة على مفهوم وتعريف الإدراك، ولا بد هنا ن التعرف إلى أهم تعريفات الانتباه، ونبدأها بتعريف (ريد، ورسوكو، 1981) بأنه: (القدرة على تركيز الوعي على المثيرات الخارجية أو الداخلية)، أما بيريلاين 1970م، فقد اقترح استخدام مصطلح الانتباه الانتقائي لوصف القدرة المقصودة على اختيار مثير محدد يتم تركيز انتباه الفرد عليه، أما لولسون، ورفاقه، 1979م، فيعرفون الانتباه على أنه: (استجابة مركزة وموجهة لنحو مثير معين يهم الفرد وهو الحالة التي يحدث أثناءها معظم التعلم ويجري تخزينه في الذاكرة والاحتفاظ به إلى حين الحاجة إليه)، ويعرفه المليجي، 1970م، بأنه (استخدام الطاقة العقلية في عملية معرفية، وهو توجيه الشعور وتركيزه في شيء معين استعداداً لملاحظته أو أدائه أو التفكير فيه).

ونستخلص من التعريفات السابقة مجموعة سمات للانتباه، هي:

- الانتباه استجابة حسية وعقلية.
- في الانتباه تركيز عقلي ومقاومة للتشتت.
- فيه توجيه للشعور لنحو مثير معين.
- فيه استخدام للطاقة العقلية.
- يرتبط بما يهم الفرد المنتبه.

وأهم هذه السمات انه يرتبط بالإدراك ويرتبط بالتعلم، وأن مضمون ارتباط الانتباه بالإدراك هو أننا ننتقي المثيرات ونستجيب لها بطرق مختلفة، ولا نستجيب لكل المثيرات بنفس الدرجة، وهذا ما يسمى الانتباه الانتقائي (التركيز في عمليات الإدراك)، بمعنى أن أدمغتنا تختار المثيرات الهامة وتترك المثيرات الأخرى حتى يحصل عليها تغيير ما يجعلها هامة، ومن ثم تجذب انتباهنا، وهذه الفكرة لا تلغي أن جهازنا العصبي يرصد كافة المثيرات المحيطة بنا ولا يغفل عنها، وإنما يقوم بتصنيفها وترتيبها وفقاً لأهمية تلك المثيرات، وتبقى المثيرات الأقل أهمية مخزنة في الجهاز العصبي حتى

يتم إما تخزينها أو التخلص منها، وكذلك فإن الجهاز العصبي ومن خلال الانتباه الانتقائي فإنه يعي كافة المثيرات المحيطة به ويقوم باختيار المثير الهام للموضوع الذي يتم التفاعل معه في تلك اللحظة.

وتخضع عملية اختيار المثيرات وانتقائها إلى مجموعة محددات، وهي:

1- صفات المثير الذي يتم الانتباه اليه.
2- طبيعة حاجاتنا الداخلية وتوقعاتنا وخبراتنا السابقة.
3- الدوافع والتوقعات الذاتية لدى الفرد.
4- العادات والاهتمامات الشخصية بالموضوعات، حيث يتم اختيار المثيرات المرتبطة بالموضوع المرتبط بعادة أو باهتمام شخصي محدد.
5- الحالات المزاجية والإنفعالية والعاطفية التي تلعب دوراً هاماً في اختيار أو إهمال مثير ما.

سابعاً: الإدراك فوق الحسي

يقصد بالإدراك فوق الحسي هو القدرة على إدراك وتفسير وتحليل بعض الظواهر دون أن يكون لتلك الإدراكات مثيرات حسية ظاهرة وملموسة، وتقسم ظاهرة الإدراك فوق الحسي إلى قسمين:

1- الإدراك فوق الحسي **ESP** ويقسم الى:

أ- التخاطر **Telepathy** أو الفكر المتصل من شخص آخر.

ب- القدرة على رؤية كل ما يقع وراء نطاق البصر أو البصيرة النافذة وهي القدرة على رؤية أشياء لا تؤثر على الحواس **Clairvoyance** مباشرة، وذلك مثل القدرة على قراءة شيء مكتوب وموضوع داخل مغلف مقفل وغير شفاف.

جـ- بعد النظر **Precognition**: القدرة على رؤية الأحداث المستقبلية.

2- **Psychokinesis (PK)** والتي عن طريقها تؤثر عملية عقلية معينة على جسم

مادي أو نظام للطاقة (مثل تمنيك للشيء يجعله يحصل فعلاً).

ولقد اختلفت وجهات نظر العلماء حول تلك الظاهرة، حيث أن هناك فئة من العلماء قد رفضوا هذه الفكرة رفضاً قاطعاً وقالوا بعدم علميتها ودقتها، وهناك بعض العلماء الذي قالوا بضرورة دراستها للتأكد منها دون رفضها القاطع، وأن تبقى مداراً للبحث علّه في المستقبل يتم اكتشاف بعض الحقائق التي تؤكدها أو تصفها.

5

الوحدة الخامسة



أولاً : مفهوم الدافعية

ثانياً : تصنيف الدوافع

ثالثاً : الدافعية والسلوك

رابعاً : الدافعية والتعلم

5

الدافعية

أولاً: مفهوم الدافعية

تلعب الدافعية دوراً هاماً وفاعلاً في السلوك الإنساني، فهي تقوم بإثارته وتحريكه وتحافظ على دوامه واستمراره ما دامت الحاجة قائمة لذلك، ويشير مصطلح الدافعية كما حدده (عدس، توق، 1992م) : (إلى مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن الذي اختل) (ص، 185) ، بمعنى، أنه يمكن للدافعية أن تستثار إما بعوامل داخلية ذاتية (حاجات، ميول، اهتمامات)، أو خارجية بيئية (كالأشخاص، الأفكار، الأشياء).

إن المخطط التالي يوضح العلاقة التفاعلية التبادلية بين سلوك الفرد والعوامل الداخلية والعوامل الخارجية، حيث:

س: تعني السلوك.

خ: عوامل خارجية.

د: عوامل داخلية.



ولقد حدد (جاج، برلينر، Gage Berliner ، 1981)، مجموعة من العوامل الداخلية تم وضعها في قائمة تبين العوامل المكتسبة منها، وغير المكتسبة والسمات الثابتة وغير الثابتة، والقائمة هي:

طبيعتها / السمة	مكتسبة	غير مكتسبة
السمات الثابتة	- الحاجة للتحصيل والإنجاز - الحاجة للقوة والسلطة - الحاجة للإنتماء	- الرغبة في الاستكشاف - الخوف من فقدان العون - الانجذاب للجنس الآخر
الحالات المتغيرة	- الخجل - القلق من الاختبار - حالات الخوف	- الجوع والعطش - التعب - الحاجة للتدخين

وهناك مجموعة عوامل خارجية بيئية كالعلامات المدرسية، والمواقف المحبطة أو المنفرة أو التعزيز بكافة أنواعه.

ويذكر (بلقيس، مرعي 1984)، بأن: «الدافعية تشكل بالنسبة للمعلم والمتعلم غاية ووسيلة فهي كغاية تشكل إحدى غايات التعليم وأهدافه لأننا نريد أن يكون تلاميذنا مهتمين ومستمتعين بما يتعلمون وبكيف يتعلمون، هذا من ناحية ومن الناحية الأخرى فإن تنمية الميول والاهتمامات والاتجاهات تعتبر من أهداف التربية وغاياتها المستهدفة كنتاجات للتعليم والتعلم». (ص، 88) .

ولقد تطور **مفهوم الدافعية** بناءً على الآراء الفلسفية التي سادت عبر القرون، والتي حاولت تفسير السلوك الإنساني، فلقد كانت النظرة السائدة في القدِم تزو ظهور السلوك الإنساني إلى الدوافع العقلانية، حيث أن الإنسان يقرر ويختار ويضبط دوافعه بشكل عقلاني. ومع مرور الزمن نشأت فلسفات أخرى تدعو إلى أن هناك جوانب في حياة الإنسان ليست منطقية وليست عقلانية وليس

للإنسان سيطرة عليها وتعتبر دوافع لظهور السلوك، ولقد سادت هذه النظرة في القرن السابع عشر، أما في القرن الثامن عشر فقد ظهر مفهوم أثر الغرائز على السلوك الإنساني، استناداً إلى فكرة مفادها أن الحيوان مدفوع بدوافع غريزية غير خاضعة للتفكير، ويذكر (عدس، توق، 1992م): (إن هذه النظرة قد واجهت صعوبات جمّة لم تستطع أن تتخطاها فقد أثبتت الدراسات الانثروبولوجية أن هناك بعض القبائل مثلاً لا يظهر لديها العدوان على الإطلاق).

ويستطرد أيضاً فيقول: (إن تفسير أصحاب نظرية الغرائز للسلوك البشري لا يتعدى كونه وصفاً لما يقوم به الإنسان، وليس تفسيراً حقيقياً له، إذ أن الغرائز تصف السلوك ولا تفسره) (ص ، 1896) .

وكمحاولة للتغلب على السلبيات التي نتجت عن النظرة السابقة (الغريزية) فقد ظهر مفهوم الحاجة، حيث أن حاجة الجسم للغذاء والأكسجين وغيرها تدفع وتستثير العضوية للسلوك بطريقة معينة دون غيرها بهدف خفض التوتر الناتج عن الحاجة، بمعنى أن الجسم يحاول المحافظة على بيئة داخلية متوازنة من خلال خفض التوتر الناتج عن الحاجة بشكل مستمر بهدف الوصول إلى حالة من التكامل النفسي والجسدي والعقلي. وأخيراً فقد ظهر مفهوم الحافز أو الباعث الخارجي الذي له دور حاسم في السلوك أيضاً، فالعضوية لا تسلك لإشباع حاجاتها الداخلية، ولكن طمعاً وطموحاً في الحصول على مكافأة خارجية- بغض النظر عن نوعها-.

وعليه فإن الإنسان يسلك مدفوعاً بدافعين، أحدهما داخلي، والآخر خارجي (الحافز).

وللدافعية ثلاثة وظائف هامة هي:

1- تحريك السلوك من خلال إكسابه طاقة للتحرك.

2- توجيه السلوك من خلال تحديد النشاط واختياره.

3- المحافظة على دوام واستمرار السلوك.

ثانياً: تصنيف الدوافع

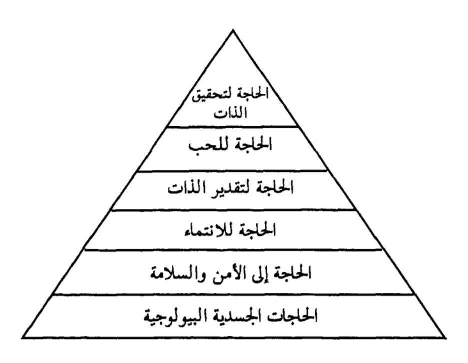
لقد اهتم العلماء بالدوافع وحاولوا تصنيفها وذلك تسهيلاً لفهمها ومحاولة لتحديد أثرها على السلوك، لذلك فقد أطلقوا عليها مسميات عديدة وتصنيفات كثيرة إلا أنهم في نهاية المطاف توصلوا إلى إمكانية تصنيفها في بعدين رئيسين هما:

- دوافع أولية: وهي الدوافع التي ترتكز على أساس بيولوجي غريزي (كالجوع/ العطش/ الجنس/ الأمومة/ ...) .
- دوافع ثانوية : وهي الدوافع التي ترتكز على أساس نفسي، وليس لديها أسس بيولوجية محددة، (كحب الذات والتفوق ، وحب السيطرة ....).

ويظهر من التصنيف السابق وتسميته أنه لا يقصد بالدوافع الثانوية أنها أقل أثراً من الدوافع الأولية أو أقل قيمة، وإنما تدل فقط على الأساس الذي ترتكز إليه الدوافع وتنبع منه.

ويذكر (بلقيس، مرعي، 1983م) أن تصنيفات الدوافع قد ارتكزت علي نظريات عديدة، كنظرية (فرويد) الذي نادى بفكرة (اللبيدو، أو الدافع الجنسي، ونظرية (بروان) الذي نادى بفكرة دافع القلق، وهناك النظريات التي نادت بثنائية الدوافع، كنظرية (هيرمان وهيسس) المنادية بفكرة المذكر والمؤنث، ونظرية الخير والشر. وهناك النظريات التي نادت بتعدد الدوافع كنظرية (مواري)، ونظرية (ماسلو)، والتي تعتبر بأنها من أكثر النظريات رواجاً وقدرة على تفسير الدوافع وعلاقتها بالسلوك الإنساني.

وتتلخص نظرية (أبراهام ماسلو 1938م)، بأنها تصنف الدوافع إلى دوافع بيولوجية أساسية يترتب على تحقيقها نجاح الفرد في تحقيق الدوافع النفسية والتي تعتبر أعلى مرتبة من البيولوجية، ولقد اعتمد ستة حاجات أساسية صنفها في هرمية سميت فيما بعد (بهرمية ماسلو)، وهذه الهرمية هي:



وعوداً على الدوافع الأولية والثانوية، فقد صنف العلماء في إطارها كثيراً من الدوافع، ولكن يمكن حصر أغلبها في الأصناف التالية، كما حددها (عدس، توق، 1992م) وهي:

(1- دوافع الحفاظ علي البقاء، كالجوع والعطش

2- دوافع الحفاظ على النوع كالجنس ودافع الأمومة.

3- دوافع الدفاع والنجاة كالعدوان وتجنب الألم.

4- دوافع النشاط والإثارة كحب الاستطلاع والحاجة للإثارة الحسية) (ص، 191) .

وفيما يلي تفصيل لهذه الدوافع:

1- دوافع الحفاظ علي البقاء:

وهي الدوافع البيولوجية التي تضمن بقاء العضوية (الإنسان، الحيوان، الخ) على قيد الحياة في حالة إشباعها بشكل معقول، ومن أهم هذه الدوافع، **دافع الجوع:** والذي فيه يشعر الإنسان بحاجته للطعام نتيجة لتغير كيمياء الدم ونقص كمية السكر فيه والذي بدوره يستحث المعدة لإرسال إشارات للدماغ تحثها على إشباع

هذا الدافع والبحث عن الطعام، وتعتبر الحواس كذلك من العناصر الهامة في تحريك دافع الجوع ولكنها كما أفادت الدراسات ليست أساسية لأن إزالتها لا تؤثر فعلياً في سلوك العضوية نحو إشباع دافع الجوع.

وعدا الأسباب السابقة (كمية السكر في الدم، الحواس) التي تحرك دافع الجوع فهناك كذلك درجة حرارة الجسم فحين انخفاضها تميل العضوية للزيادة في الأكل، وحين ارتفاعها فإن العضوية تميل للإقلال من الأكل.

ويقترن بدافع الجوع **دافع العطش**: والذي يتحرك بقوة عند نقص كمية السوائل في الجسم، وهذا النقص يؤدي إلى زيادة تركيز بعض العناصر في الجسم، وكذلك فإنه يستثير الدماغ بأساليب مختلفة للتحرك لإشباع حاجة ودافع الجسم للماء.

2- دوافع الحفاظ على النوع:

وهي الدوافع التي تدفع العضوية للمحافظة على نوعها من خلال **دافع الجنس** والذي يعتمد على عاملين رئيسين هما عامل خارجي متمثل في مثيرات البيئة الخارجية وعامل داخلي يعتمد نمو الأجهزة التناسلية وإفراز الهرمونات لدى الذكور والإناث. إن ممارسة الجنس وإنجاب الأطفال لدى الإنسان لا تتوقف عند حد الممارسة البيولوجية وإنما تتعداها إلى ما هو أكثر من ذلك وهو ممارسة الرعاية والحماية، وهذا يدفعنا للحديث عن **دافع الأمومة**، والذي يتضمن قيام إناث العضوية برعاية وحماية أطفالهن حتى يصبحوا قادرين على رعاية أنفسهم، وكلما طالت دورة حياة العضوية فإن دافع الأمومة يظهر بشكل أكبر.

ويعزى ظهور هذا الدافع إلى التغيرات الهرمونية في أجسام الإناث وخاصة بعد الولادة، ففي جسم الإنسان، فإن هرمون (البرولكتين) يزداد إفرازه بعد الولادة مباشرة ويؤثر على زيادة إفراز الغدد اللبنية ويزيد أيضاً من شعور الأم بدافع الأمومة.

3- دوافع النشاط والإثارة:

وهي دوافع حين نشاطها تحرك سلوك الإنسان نحو استكشاف البيئة والمحيط حوله، فمن هذه الدوافع دافع **الاستكشاف والتحكم**، حيث أن الإنسان منذ الطفولة يتحرك بهدف استكشاف البيئة حوله والتعرف عليها، وكذلك يسعى إلى التحكم فيها لتطويعها والاستفادة منها، أما **دافع الاستثارة الحسية** والذي يقصد به الدافع الذي يشبع من خلال المثيرات السمعية والبصرية التي تتفاعل مع حواس الإنسان، فالطفل يرغب في رؤية وسماع كل شيء، ويقاوم بشدة في حالة منعه من استخدام حواسه في التفاعل مع البيئة.

وهناك **دافع التحصيل** والمتمثل في رغبة الفرد في القيام بشيء ما والنجاح فيه، وبذل أقصى الجهد في الاستمرار في ذلك النجاح، بمعنى، أن هذا الدافع محفوف بالطموح والرغبة بالمنافسة، ومحكوم بطريقة التنشئة الاجتماعية، وبثقافات المجتمعات المختلفة وبالممارسات الاجتماعية، وبالطبقات الاجتماعية والاقتصادية.

رابعاً: دوافع النجاة والدفاع

وهي الدوافع التي تحافظ على أمن وسلامة العضوية في المواقف التي تهددها أو تسبب لها خطراً، من مثل: دوافع العدوان، والخوف وتجنب الألم.

ويلعب العدوان كأحد أهم دوافع هذه الفئة دوراً مميزاً ، حيث أنه يشكل جزءاً حرجاً في حياتنا الاجتماعية، وكذلك فقد أشغل بال علماء النفس لفترة طويلة وهم يحالون تحليله والبحث عن منشئه وأسبابه، فقد عزا بعضهم العدوان (فرويد) إلى الغرائز الفطرية، وعزاه آخرون إلى تأثير البيئة العدوانية على الفرد (باندورا)، وهناك من أثبت من خلال التجارب أن السلوك العدواني يحدث باستثارة جزء معين من منطقة (الهيبوثلامس) باستخدام إثارة كهربائية.

وتلعب العوامل التربوية والاجتماعية والتعليمية في ضبط السلوك العدواني وعلاجه أو كبته دوراً كبيراً وفاعلاً .

ثالثا: الدافعية والسلوك

بعد توضيح مفهوم الدافعية وتصنيفاتها، سوف ننتقل تحت هذا العنوان للتعرف على أثر الدافعية على السلوك الإنساني، وذلك من خلال وظائفها (تحريك، توجيه، استمرار، السلوك)، حيث إن لب البحث في الدافعية كان للتعرف على منشئها، وكيفية تأثيرها على السلوك البشري.

ويمكن لنا تلخيص العلاقة بين الدافعية والسلوك في النقاط التالية:

1- إذا كان الدافع (داخلي، خارجي) يتميز بالقوة فإن احتمالية ظهور السلوك تكون قوية وبالتالي إشباع الدافع ووصول الفرد إلى حالة التوازن وخاصة إذا واكب ظهور الدافع الداخلي حافز خارجي.

2- إذا كان الدافع (داخلي، خارجي) يتميز بالقوة ولكنه واجه عقبة في تحقيقه فإن احتمالية ظهور السلوك تكون ضعيفة وبالتالي عدم إشباع الدافع وبقاء العضوية في حالة توتر وعدم توازن.

3- إذا كان الدافع (داخلي خارجي) يتميز بالضعف، فإن احتمالية ظهور السلوك تكون ضعيفة وبالتالي عدم إشباع الدافع وبالتالي بقاء العضوية في حالة من التوتر.

4- إن العلاقة بين الدافع والسلوك علاقة ديناميكية مستمرة.

رابعاً: الدافعية والتعلم

تلعب الدافعية دوراً حاسماً في تعلم الطلاب بنوعيها الداخلي والخارجي، إلا أن كثيراً من الدراسات أثبتت أن الدوافع الداخلية أكثر أثراً وأطول دواماً وبقاءً وأشد قوة في استمرار السلوك التعلمي لدى الطالب من العوامل الخارجية كالمعززات والحوافز، كون الأولى ترتبط بحاجات، وقيم، واتجاهات واهتمامات وتطلعات الطالب لذا فهي تترك أثر أعمق لديه.

وبغض النظر عن الدافعية سواء كانت داخلية أم خارجية فإنها ضرورية لحفز

الطلاب للتعلم فلا تعلم بلا دافعية، حتى وإن كانت هنالك فروق فردية بين الطلاب في التأثر بقوة الدافعية، ومقدار حماستهم للتعلم.

وتجدر الإشارة هنا، إلى أن كثيراً من الإحباطات التي تصيب الطلاب أثناء التعلم تنتج عن فشل المعلم أو عدم قدرته على تحفيز الطلاب واستثارة دافعيتهم وبالتالي فشلهم وحرمانهم من أقوى معزز للاستمرار في التعلم ألا وهو النجاح، وذلك انطلاقاً من القاعدة التي تقول: «تكرار النجاح يقود إلى النجاح، وتكرار الفشل يقود إلى الفشل»، وعليه فإن على المعلم أن يقوم بالمهمات التالية لتوفير الدافعية لدى الطلاب:

1- توفير ظروف تساعد على إثارة اهتمام التلاميذ بموضوع التعلم وحصر اهتمامهم فيه.
2- توفير الظروف المناسبة للمحافظة على هذا الاهتمام والانتباه المتركز حول نشاطات التعلم والتعليم المرتبطة بموضوع التعلم.
3- توفير الظروف المناسبة لتشجيع إسهامات التلاميذ الفعّال في تحقيق الهدف.
4- إثابة وتشجيع هذا الإسهام في النشاطات الموجهة نحو تحقيق الهدف.
5- التحديد الواضح للأهداف التعلمية وإيضاحها للتلاميذ وإشراكهم في ذلك.
6- توجيه سلوك التلاميذ نحو تحقيق النجاح في بداية المهمات التعلمية وتعزيز ذلك.
7- تنظيم عملية تعزيز السلوك والاستجابات المناسبة، وحجب التعزيز عن أنماط السلوك غير المناسب.
8- حجب التلقين والمساعدة تدريجياً عندما تصبح غير ضرورية.
9- التوقف عن الحوافز الخارجية بعد التأكد من تنشيط وعمل الدوافع الداخلية لدى التلاميذ.

وفيما يلي مجموعة من الاستراتيجيات المقترحة والتي ينبغي للمعلم أن يتبعها

لإيجاد الدافعية لدى الطلاب وهي:

1- استثارة الاهتمام بالجديد والمثير والنافع.

2- تجنيب التلاميذ المعاناة والإحباط الذي لا جدوى منه.

3- توفير مناخ تعلمي مشبع بالمحبة والدفء والاحترام والتقدير.

4- توظيف الاختبارات التي تساعد على الشعور بالإنجاز وتوفير التغذية الراجعة بشكل هادئ.

5- إعطاء العلامات التشجيعية.

6- وضع الطلاب في الجو التنافسي المنظم، وكذلك تحويل الجو التنافسي إلى جو تعاوني منفتح في أحيان أخرى.

7- حث الطلاب على التعلم الذاتي والنشاط الاستكشافي.

8- تزويد الطلاب بخبرات مباشرة ومفيدة، وتركيز انتباههم على خبرات النجاح لأقرانهم وكيف يمكن لهم أن يحتذوا حذوهم.

9- ربط المهمات التعلمية بحاجات واهتمامات الطلاب، وإقناعهم بأهميتها في حياتهم الشخصية واليومية.

10- التركيز على الجوانب العملية التطبيقية في محتوى التعلم وطرقه دون الاهتمام بالنواحي النظرية فقط.

11- تقبل فشل وإخفاق التلاميذ في المهمات التعلمية، وتشجيعهم في البحث عن طرق وأفكار جديدة لإنجاز تلك المهمات.







أولاً : مفهوم اللغة وبنيتها.

ثانياً : مراحل تطور اللغة.

ثالثاً : تكوين الرموز والمفاهيم.

رابعاً : علاقة التفكير باللغة.

خامساً : طرق معالجة المعلومات.

6

التفكير واللغة

أولاً : مفهوم اللغة وبنيتها :

تعتبر اللغة الشفهية من أهم مهارات التواصل بين الأفراد حيث يعبر الفرد من خلالها عن محتواه المعرفي، ويستعملها كأداة لتبادل الخبرات والمعلومات والأفكار مع الآخرين، وهي أيضاً أداة فعّالة في التفاعل مع مثيرات البيئة المحيطة بشكل عام.

ولقد اتفق معظم العلماء على تعريف اللغة بأنها مجموعة من الرموز- غير ذات معنى في أصلها- يعبر فيها الفرد عن محتواه العقلي والمعرفي . ويقصد بالرمز هنا أي شيء يقوم مقام ذات الشيء أو يدل عليه. وتخدم اللغة في العادة وظيفتين رئيستين هما:

أ- الإتصال بين الناس من ذوي اللغة الواحدة.

ب- تزويدنا بنظام أو مجموعات من الرموز والقوانين التي من شأنها أن تسهل تفكيرنا.

وتبني اللغة عادة من شقين رئيسيين هما (الفوينمات) و (المورفيمات). ولقد عرّف (عدس، توق، 1992) هذين المصطلحين بأن: الفونيمات: هي الأصوات الأولية التي تقوم عليها اللغة، وهي الطرق المختلفة التي تلفظ بها حروف العلة والحروف المتحركة والحروف الساكنة . أما المورفيمات فيقصد بها أصغر الوحدات ذات المعنى والتي تكوّن اللغة، فجذور الكلمات، والمقاطع الأولية، والمقاطع اللاحقة في الكلمات يمكن أن تكون مورفيمات. فمثلاً كلمة

(Strangeness) تتكون من مورفيمتين هما (Strange/ ness) ولكل منهما معنى خاص به.

إن تركيب المورفيمات مع بعضها ينتج لنا كلمات كثيرة مما يُشعب اللغة ويطورها. ويقاس تطور اللغة عادة بقدرتها على إنتاج أكبر عدد ممكن من الكلمات ذات المعاني الجديدة.

وكذلك فإنه يتم تركيب شبه الجمل من خلال الكلمات التي تكونت من الفونيمات، وبعد ذلك يتم بناء الجملة الكاملة ذات المعنى والمبنية على أساس قواعدي صحيح. ويمكن تقسيم الجملة إلى نوعين استناداً إلى المعنى فهناك بناء عميق للجملة، وهو المعنى الفعلي المقصود في الجملة، وهناك البناء السطحي للجملة والذي يدل على تركيبها المتسلسل وصياغتها، وما يسمى بالترتيب الصوتي للجملة.

ولقد أشغل بال الفلاسفة وعلماء النفس وعلماء الاجتماع على سر العصور تفسير الكيفية التى نشأت بها اللغة وتطورت. ولقد خلصوا في نهاية الأمر إلى مجموعة نظريات أو إفتراضات لنشأت اللغة وتطورها. نوجزها في الإتجاهات التالية:

1- يعتقد أصحاب هذا الاتجاه بأن اللغة تنشأ وتتطور بشكل فطري وطبيعي، وأن الأطفال يولدون ولديهم الميل نحو استخدام اللغة كما لديهم الميل نحو المشي، وأنهم مزودون بآليات وميكانيزمات بيولوجية لتعلم اللغة، ويمكن للطفل من خلال هذه الميكانيزمات الوراثية بناء قوانينه الخاصة باستخدام اللغة وبنائها. بمعنى أن تلك الميكانيزمات تمكنه من إنتاج الألفاظ والمصطلحات الجديدة عندما تتم إستثارتها من قبل البيئة. ويؤيد وجهة النظر هذه التطور الحاصل في الأجهزة الخاصة بالنطق أثناء المرور بالمراحل النمائية. ويتبنى هذا الاتجاه كل من (لينبرغ وشومسكي).

2- الاتجاه السلوكي والذي يرى فيه (سكنر، 1957) بأن اللغة يمكن اعتبارها على أنها سلوك لفظي يمكن تطويره وتنميته من خلال المؤثرات البيئية

والتقليد والتعزيز كغيرها من السلوكات البشرية القابلة للتعلم. واستند في رأيه إلى أن الطفل حديث الولادة لا يمتلك سلوكاً لفظياً واضحاً ولكنه من خلال المناغاة والتقليد والتعزيز الفارقي للسلوك يتعلم فهم واستخدام اللغة.

3- الاتجاه التوفيقي بين الاتجاهين السابقين، ويتبنى هذا الاتجاه كل من (بلوم ولاهي)، حيث يؤيدان فكرة الامكانات البيولوجية والعصبية الفطرية، وأثرها على النضج الإدراكي ،المعرفي- وبالتالي على اللغة- وفي الوقت نفسه يؤكدان على دور البيئة ومؤثراتها (التقليد، التعزيز) في تطوير وتنمية اللغة.

ويرى (ماكنيل، 1970) أن اتخاذ موقف حاسم إلى جانب البيئيين أم الفطريين ليس أمراً مجدياً، فالبيئيون يفشلون في تفسير ظاهرة الابتكار اللغوي التي تتبدى عند الطفل فيما بين الثانية والخامسة من عمره، والتي تمكنه من انتاج عبارات لم يسمعها في بيئته، ومن استخدام بعض القواعد اللغوية غير المتوافرة في لغة الراشدين في بيئته.

كما أن الفطريين يعجزون عن تفسير عملية اكتساب اللغة دون عمليتي التقليد والتعزيز لأن هاتين العمليتين تشكلان المفتاح الأساسي لاكتساب اللغة. لذا فإن الاتجاهين مسؤولان معاً عن تفسير ظاهرة اكتساب اللغة، لوجود بعض الأدلة التي تؤيد كلاً منهما.

ثانياً: مراحل تطور اللغة:

- تمر اللغة في مجموعة مراحل نمائية تطورية وفقاً لمراحل نمو الإنسان البيولوجية والنفسية والعقلية منذ الولادة وحتى الممات، وهذه المراحل تتشابه عند معظم الأفراد- مع مراعاة الفروق الفردية- ولقد حدد (السرطاوي، السرطاوي، 1988) خمسة مراحل تمر بها اللغة أثناء تطورها. وهي:

1- مرحلة الأصوات الإنعكاسية: وهي صوت خروج الهواء من الرئتين، كأصوات الصراخ المختلفة نتيجة لشعور الطفل الحشوي كالجوع والعطش، وإحساسه بالبيئة الخارجية كالحرارة والبرودة.

2- مرحلة المناغاة: وتظهر في الأسبوعين السادس والسابع من عمر الرضيع، وذلك عندما يصدر الطفل أصواتاً متنوعة وعشوائية. وتعتبر المناغاة نشاطاً انعكاسياً للإثارة الداخلية لدى الطفل لاستكشاف الشفتين واللسان والحلق. وليس شرطاً أن تظهر المناغاة فقط عند وجود السمع، فقد يناغي الطفل الأصم.

3- مرحلة اللالية: وهي إعادة الأصوات أو مركبات الصوت الذي يسمعه الطفل مثل (با- با- با/ دا-دا-دا/...). ويعتبر إحساس الطفل بحركة شفتيه وسماعه لصوته معززاً للإستمرار في إصدار هذه الأصوات. ويمكن للطفل أن يقلد أصوات الآخرين، وقد يعيد الطفل الأصم بعض الأصوات نتيجة للإثارة اللمسية والحسية- الحركية.

4- مرحلة المصاداة (التقليد): وفيها يبدأ الطفل بتقليد الأصوات التي يصدرها الأخرون، وتظهر في حوالي الشهر التاسع، ولا يشترط فهم تلك الأصوات لتقليدها.

5- مرحلة النطق: والتي تبدأ بين الشهر الثاني عشر والثامن عشر من عمر الطفل، حيث يبدأ الإستخدام المقصود للألفاظ والكلمات وأنماط الأصوات، وينتظر أيضاً الإستجابات المتوقعة لتلك الأصوات. وتعتبر هذه المرحلة البداية الفعلية للنطق الحقيقي، ولتطور الرموز والأفعال والمفردات والأفكار والعلاقات (ص، 220-222).

ومع مرور الزمن يبدأ الطفل باستخدام الحروف في تكوين الكلمات، والكلمات في تكوين الجمل البسيطة المكونة من كلمتين وتحمل معناً معيناً، ثم تتطور لغته من جمل بدائية بسيطة إلى جُمل مركبة ومعقدة.

أما (النشواتي، 1984) فيذكر أن المختصين قد وصفوا خصائص لغة

الطفل في مراحل نموه اللغوي المختلة من حيث كمية الكلمات التي يكتسبها ونوعيتها وطرق ارتباطها فيما بينها، وقد حدد مراحل النمو اللغوي لدى الفرد بالمراحل الآتية:

1- مرحلة الكلمة الواحدة:

وتبدأ هذه المرحلة مع بداية السنة الثانية من حياة الطفل، حيث تبلغ حصيلته اللغوية في الربع الأول من هذه السنة حوالي خمسين كلمة، تتكون في معظمها من أسماء تشير إلى أشياء واقعية موجودة في بيئته كالطعام والملابس، ومن أفعل تشير إلى العمل، كراح، ولعب، وتعبر كل مرة عن فكرة معقدة فكلمة (أكل) تدل على أنه جائع ويريد أن يأكل.

وتتسم كلمات هذه المرحلة بالصيغة الآمرة، سواء لدى مخاطبة الآخرين أو الذات، وكذلك تتسم بظاهرة التعميم الزائد، فكلمة كرة تعبر عن كل شيء دائري أو كروي.

2- مرحلة الكلمتين:

يستطيع الطفل في منتصف ونهاية السنة الثانية من أن يصل كلمتين مع بعضهما للتعبير عن صيغة النسَبة أو الملكية.

كأن يقول (بابا سيارة) للدلالة على سيارة أبيه، ويستخدم أيضاً بعض الكلمات للتعبير عن الاختلاف في النوع والكمية مثل (أكثر أكل)، للتعبير عن المزيد من الأكل، ويكتسب أيضاً مفهوم النفي للإشارة إلى عدم وجود الشيء.

3- مرحلة الأكثر من كلمتين:

وفيها يصبح الطفل قادراً على وصل أكثر من كلمتين ليكوّن سلسة للتعبير عن فكرة ما (الجملة). وتتسم هذه المرحلة بمزيد من المعرفة بقواعد اللغة وتركيباتها ودلالاتها، مما يشير إلى تقدم كبير في مجال تنظيم النظام اللغوي واستخدامه، كما يشير إلى نمو القدرة العقلية للطفل، فهو يعرف المفرد والمؤنث،

والأفعال والعدد، والزمن، وتظهر في هذه المرحلة قدرة ابتكارية عند الطفل في استخدام اللغة ما بين السنة الثانية والخامسة وتزول مع كبر عمر الطفل.

وفي نهاية المطاف يكون الطفل قد كوّن لغة تامة من حيث الشكل والتركيب والمعنى.

هذا ويمكن النظر إلى اللغة من ثلاثة أبعاد صنفها (بلوم ولاهي، 1978) وهي المحتوى، وهو الرموز وتفسيرها حتى تكون الألفاظ ذات دلالات ومعاني عندما يستخدمها الفرد أثناء تفاعله مع البيئة. الشكل- وهو البعد الثاني- ويقصد به وحدات الصوت التي يتم ربطها بالمعنى وذلك عن طريق بناء الجمل أو أجزاء النطق أو نهايات الكلمات. (علم الصرف، وعلم دلالة الألفاظ يعطي اللغة شكلها). أما البعد الثالث فهو استخدام اللغة، حيث تقترن وظيفة اللغة بسلوك المتكلم الاجتماعي والمعرفي في مواقف الحياة المختلفة، فنبرات صوت المتكلم أثناء الحديث العادي يختلف عن نبراته أثناء التعجب أو التساؤل أو إصدار الأوامر.

وختاماً، أن التكامل في الأبعاد السابقة هو الذي يحدد كفاءة استخدام الفرد للغة ويحدد معرفته بعلم قواعد اللغة.

ثالثاً : تكوين الرموز والمفاهيم :

إن تعريف اللغة - كما عرفناه سابقاً - هي عبارة عن رموز يتم التعبير من خلالها عن المحتوى العقلي للفرد. وكما هو معروف أن الرمز هو عبارة عن أي شيء يدل على الشيء أو يقوم مقامة أو يشير إليه. وليس شرطاً أن يكون الرمز حرفاً أو كلمة، فقد يكون الرمز أحياناً عبارة عن دلالة لعملية رياضية (+، - ، × ، +)، والرمز أيضاً ينقل إلينا معناً محدداً جداً ويدلنا على نوع السلوك الذي يجب علينا أن نسلكه عندما نراه ، فهو بمثابة المثير الذي يستدعي استجابة محددة.

وهناك نوعان من الرموز :

1- الرموز الصريحة : وهي الرموز التي تدل على شيء محددة بعينة ويمكن لمعظم

الناس على اختلافهم فهمها، والتفاعل معها بشكل صحيح.

2- الرموز الضمنية : وهي الرموز التي لها أكثر من مدلول ويستطيع الأفراد على اختلافهم تفسيرها حسب مدلولاتها النفسية لديهم، بمعنى أن لها دلالات عاطفية أو تقيمية أو تفاضلية.

أما بخصوص **المفاهيم** ، فيمكننا تعريف المفهوم إجرائياً بأنه الصورة الذهنية التي يرسمها العقل لشيء ما أو لمجموعة أشياء تجمع بينها صفات مشتركة، كمفهوم (مدينة ، كتاب ، ...). أو تجمع بينها علاقات مشتركة كمفاهيم (أطول / أقصر، أبعد ، ....). وليس شرطاً استعمال اللغة لتعلم المفاهيم ، فنحن قد نتوصل إلى المفاهيم من خلال الإشارة أومن خلال دلالتها على الأشياء أو من خلال استخدامها الصحيح بشكل مستمر.

ويذكر (عدس، توق، 1992) أن تعلم المفاهيم يستخدم مبادئ التعميم والتمييز، حيث يبدأ الفرد بتعميم الخبرة أولاً على المفاهيم المتشابهة، ثم يبدأ بالتمييز الفعلي لها. كما في تجربة تعليم الفأر التعرف على مفهوم المثلث حيث يقوم الفأر بتعميم استجابته في أول الأمر على أشكال هندسية أخرى، وعندما لا تعزز هذه الاستجابات الخاطئة فإنها تنطفىء ويبدأ الفأر بتنسيق مدى استجابته تدريجياً حتى ينحصر في الأشكال المثلثية فقط (التمييز).

إن تعلم المفاهيم المحسوسة أسهل تعلماً من المفاهيم المجردة، وهذا أمر بديهي أثبتته كثير من الدراسات.

رابعاً : علاقة التفكير باللغة

لقد أثبتت الدراسات بأن للغة تأثير كبير على تطوير عملية التفكير لدى الإنسان، فالتفكير عملية عقلية متقدمة ومعقدة تعمل على تحليل المعلومات وتربط بين العناصر وتتعامل مع الرموز اللغوية والمفاهيم البسيطة والمعقدة. لذا فإن اللغة من أهم العوامل التي تؤثر على عملية التفكير، فمقدار التطور الحاصل في الجانب اللغوي ينعكس ايجابياً على عملية التفكير ويطورها.

ويذكر (عدس وتوق، 1992) (بأن قدرة الطفل على استعمال اللغة تتصل اتصالاً وثيقاً بقدرته على التعامل مع المفاهيم والعلاقات، ويذكر أيضاً بأننا نستطيع أن تدرك بأن اللغة والتفكير لهما صلة ببعضهما البعض، دون أن نفترض بأنهما نفس الشيء الواحد. وأن الدراسات التي قارنت آراء الأطفال الصم والبكم والأطفال الآخرين الذين مستوى سمعهم من النوع العادي تدل على أن اللغة قد تساعد في حلّ المشاكل ذات الصلة بالعلاقات والمفاهيم، ولكنها ليست على أية حال ضرورية لتطوير مثل هذه القدرات المعرفية) (ص، 219) .

خامساً : طرق معالجة المعلومات

وهي الطرق التي يتم من خلالها تحليل المعلومات القادمة إلى الدماغ وذلك باستخدام اللغة والمفاهيم والعلاقات، وهذه الطرق هي:

1- نماذج التفكير:

سوف نتكلم هنا عن أعقد العمليات العقلية، وهي حلّ المشكلات باستخدام اللغة والمفاهيم، حيث أن النظريات الترابطية لم توفق في تفسير هذه العملية كون اكتساب اللغة يتطلب أكثر من مجرد اتباع سلسلة من المثيرات والاستجابات.

إن حلّ المشكلة يتطلب تصنيف وتنظيم كميات كبيرة من المعلومات وفقاً لمجموعة قوانين وقواعد متوفرة بهدف الوصول إلى الحل النهائي، وهذا الأسلوب يشبه إلى حد بعيد عمل الحاسبات الإلكترونية التي يتم دخول المعلومات إليها (In Put) ثم تتم معالجة المعلومات (DATA Processing) ثم المخرجات (Out Put) وهي الحل النهائي. ويكمن الفرق بين استخدام الحاسوب وبين استخدام دماغ الإنسان في أن الأول لا يستطيع القيام إلا بما تم برمجته عليه (غير مرن) ولكن تفكير الإنسان مرن ولا يحتاج إلى برمجة وإنما يعمل ذاتياً.

2- برامج الكمبيوتر ولوحات التعليمات:

بدأ في الوقت الحالي استخدام الحاسبات الإلكترونية كأداة لدراسة العمليات المعرفية، حيث تتم برمجته ليتفاعل مع المعلومات المدخلة إليه ليقوم بتحليلها ومعالجتها بالشكل المطلوب وبأسلوب ذكي يشبه إلى حد بعيد العمليات العقلية النفسية التي يقوم بها الأفراد.

(إن العديد من علماء النفس يشعرون بأن نماذج معالجة البيانات هذه تشكل أدوات مناسبة تماماً لبناء النظريات الخاصة بالظواهر النفسية، وبخاصة ما يتصل منها بالعمليات الإدراكية المعقدة).

3- نماذج المحاكاة:

(إن البرامج التي تستخدم لتصوير أو عكس النشاط الإدراكي للإنسان تسمى بنماذج المحاكاة، إن أول محاولة حقيقية بذلك لمحاكاة العمليات الإدراكية قام بها كل من نويل وسيمون (1956م) إذ عملا على تطوير نموذج لمعالجة البيانات وذلك من أجل البرهنة على بعض النظريات الخاصة بالمنطق الرمزي. إن برنامجهم الذي عرف باسم المنظر المنطقي (Logic Theorist) لم يحاول البرهنة على النظريات باللجوء إلى كل الاحتمالات المنطقية الممكنة والتوصل من بينها إلى واحدة تقود إلى البرهان، إنها بدلاً من ذلك تستخدم أساليب موجهة مثل التي يستخدمها الإنسان في البرهنة على النظريات.

إن الأساليب الموجهة التي يستخدمها الآدميون في البحث عن حلول للمشاكل التي تعترضهم غير واضحة أو مفهومة بشكل دقيق. رغم أنه لا يوجد هناك أدنى شك من أنها تلعب دوراً هاماً في حالة معظم الأعمال التي تتطلب حلاً لمشكلة، إن هناك العديد من الأمثلة على الأساليب الموجهة الخاصة بالتفكير الإنساني والتي من المفيد أن نتعرف عليها جميعها، إن أحد هذه الأساليب هو الرجوع في الحل إلى الوراء إننا نبدأ الحل من الخطوة الأخيرة ونسير من هناك في تسلسل منطقي خطوة خطوة حتى نصل إلى الخطوة الأولى المعطاة، وكمثال آخر

على الأسلوب الموجه ما يسمى بأسلوب بنـــاء الخطـوة، إننـا في هـذه الحالـة نفكـر بمشكلة قريبة من المشكلة التي نحن بصددها بحيث يكـون لهـا حـلاً معروفـاً، إن هـذا الأسلوب هو بمثابة بناء خطة لحل المشكلة الأكثر صعوبة، والأسلوب الثالث هــو مـا يسمى (الوسيلة - الغايـة) وهنــا نقارن المعلومات الـتي بـين أيدينـا بتلـك الـتي نسعى للحصول عليها، وعندما نجد فرقاً بين الحالتين نحاول التقليل مـن ذاك الفـرق، ونعيد الكرة مرة تلو المرة حتى نصــل إلى النتيجـة المطلوبـة) (عـدس، تـوق، 1992، 223-224) .



الوحدة السابعة

الشخصية

أولاً: مفهوم الشخصية وبناؤها

ثانياً: تكوين الهوية الشخصية

ثالثاً: نظريات الشخصية

1- نظرية الشخصية

2- نظريات السمات

3- نظريات لعب الأدوار

رابعاً: تكامل الشخصية

خامساً: مفهوم الذات

7

الشخصية

أولاً: مفهوم الشخصية وبناؤها

رغم أن مصطلح الشخصية مصطلح شائع ومتداول إلا أنه من أعقد المصطلحات التي يحاول علماء النفس وعلماء الاجتماع توضيحه، فهو مفهوم غامض، ويصعب وضع تعريف واحد صريح وواضح ومحدد له.

ونحن وفي الأوضاع الطبيعية نحكم على شخصية الفرد من خلال ملاحظتنا لسلوكه، ومدى تكيفه مع البيئة المحيطة به، ومدى تأقلمه مع مواقف الحياة التي يتعرض لها.

ويمكننا أن نعرّف الشخصية بشكل إجرائي، بأنها مجموعة السمات والصفات التي تميز الفرد عن غيره وتوجه سلوكه وطريقته في التعامل مع نفسه ومع الآخرين وتساعده على التكيف مع ظروف البيئة المحيطة به. مع مراعاة مظهر الفرد الخارجي وقدراته وميوله واستعداداته ودوافعه وقيمه واجاهاته. .

أما فيما يخص بناء الشخصية، فيلعب مفهوم الفروق الفردية دوراً بالغ الأهمية في تعقيد دراسة الشخصية، فكل فرد له مميزات وقدرات تميزه عن غيره، وأن بحثنا في كل فرد على حده أمر مستحيل فكل فرد له بناء خاص لشخصيته، أما ما يمكن أن يخفف من حدة وصعوبة مشكلة دراسة الشخصية الفردية، هو محاولة التوصل إلى معرفة الجوانب المتميزة في البناء العام لشخصية الفرد قدر الإمكان.

بمعنى أنه لا بد من البحث في الخطوط العامة للشخصية التي يجتمع عليها معظم أفراد المجتمعات أي لا بد من وجود صفات محددة يجتمع فيها معظم الناس).

(إننا اذا أردنا أن نحسن دراسة الشخصية فعلينا أن نهدف إلى التوصل لمعرفة

الجوانب المتميزة في البناء العام الشخصية الفرد، وذلك بقدر الإمكـان، إن علينـا أن نعرف كيف يمكن لجوانب الشخصية المختلفـة أن نتلاحـم أو تتوافـق مـع بعضـها البعض حتى يساعدنا ذلك في دراستها من خلال الصورة المتكاملة لها، وإذا ما حققنـا نجاحاً في الوصول إلى مثل هذا الهدف فإنه يصبح بمقدورنـا فـهم بعـض التناقضـات السطحية في سلوك الفرد، حيث أن ما يصدر عنه من قول أو عمل من المفـروض أن يكون منسجماً مع البناء الكلي لشخصيته).

ويتكون البناء العام للشخصية من خلال تأثير مجموعة عوامل هامة ورئيسـية على الفرد وسلوكية، وهذه العوامل هي:

1- الوراثة.

2- النضج.

3- أساليب التنشئة الاجتماعية في مرحلة الطفولة.

4- التعلم لكافة الخبرات البيئة كطرق التعـامل مـع المواقـف والأدوار الاجتماعيـة، وتعلم نماذج معينة لمواجهة مواقف محددة.

5- عملية إدراك المواقف البيئية المحيطة.

6- القيم والعادات والتقاليد والمبادئ العامـة الـتي تسـود في المجتمعـات (اي ثقافـة المجتمعات).

إن العوامل السابقة لا تؤثر على الفرد بشكل انفرادي ولكنـها تتفـاعل مـع بعضها البعض لتكوّن البناء العام للشخصية.

ثانياً : تكوين الهوية الشخصية

كما ذكرنا في العنوان السابق أن هناك عدة عوامل تتفاعل لتكوّن البناء العـام للشخصية، وأن تكامل تلك العوامل المؤثرة على الشـخصية يـؤدي إلى تكويـن مـا يسمى بالهوية الشخصية للفرد، ويمر تكوين الهوية الشخصية بعـدة مراحـل حددهـا (عدس، توق، 1992م) وهي:

أن الطفل يمر عادة بسلسلة من الخطوات الهامة التي قد يكون لها أثرها الواضح في تكوين هويته، فهو في البداية يعمد إلى التشبه بالأشخاص المهتمين في البيئة من حوله، أنه قد يتشبه بالأب في أمور معينة وبالأم في أمور أخرى، والأخ أو الأخت في مرات لاحقة، إن هذه النمذجة والتقليد للسلوك يجعل من شخصية الطفل شيئاً مفككاً، ويشعّب من الأدوار التي يلعبها، ويجب علاج هذه الميزة في وقت مبكر حتى لا تحدث اضطراباً نفسياً لديه.

إن تشعيب الأدوار هي من بين الصفات المميزة للأفراد في مرحلة المراهقة المبكرة، وذلك عندما لا يكون المراهق قد توصل بعد إلى تحقيق ذاته وتكوين هويته، فقد يكون المراهق مستقلاً ومعتمداً على غيره في نفس الوقت، (بمعنى أنه يجمع الصفات المتضادة) ويندفع المراهق للتخلص من تقليده للأفراد والخروج بشخصية متفردة.

إن السبل التي يسلكها الفرد في تكوين هويته الشخصية بشكلها النهائي متعددة، وتعتمد جميعها على ما يخرج به ذلك الفرد من خبرات نتيجة قيامه بمختلف الأدوار التي يتاح له أن يلعبها).

وبشكل موجز، فإن هوية الفرد الشخصية تتكون من خلال الخبرات التي يكتسبها الفرد من خلال تفاعله مع البيئة المحيطة به في كافة مراحل نموه منذ الطفولة وحتى الرشد مستخدماً لهذا التفاعل كافة مميزاته النضجية والوراثية وقدراته واستعداداته النفسية.

ثالثاً: نظريات الشخصية

يمكن تعريف نظريات الشخصية بأنها: (محاولات منظمة ومتدرجة هدفها وصف البنيان العام للشخصية)، وتوصف النظرية الجيدة في هذا الميدان بأنها:

- القادرة على إنتاج كل العوامل والمظاهر المختلفة الدالة على الفردية أو التميز في السلوك بين الأفراد.
- قادرة على وضع هيكل عام له صفات الثبات، وتستطيع عن طريقه

التفريق بين فرد وآخر.

- قادرة على مقارنة الافراد مع بعضها البعض.

وأهم هذه النظريات هي:

1- نظرية السمات:

تقوم هذه النظرية على أساس تصنيف الافراد بناء على درجة توفر بعض السمات لديهم، وهذا التصنيف يقوم على اعتماد مقاييس متدرجة يمثل كل مقياس منها سمة معينة يتم قياس جوانب الشخصية وفقاً لها، كمقياس الذكاء ومقاييس درجة الحساسية نحو موضوع معين.

ومن أبرز النظريات في هذا الاتجاه:

أ- نظرية الأمزجة لألبورت:

فلقد وضع (ألبورت) نظرية تعمل على التمييز بين السمات المشتركة بين مجموعة الأفراد، والسمات الخاصة بكل فرد منهم دون غيره، ولقد وضع مجموعة مقاييس لهذا الغرض من أمثلتها (مقياس القيم).

وينظر البورت إلى السمات على أنها تترتب فيما بينها بشكل هرمي أو طبقي بحيث يعتبر بعضها أكثر أهمية من غيره بالنسبة للفرد، ولهذا فقد عمد إلى التمييز بين السمات الرئيسية والسمات الثانوية، فالسمة الرئيسية هي السمة السائدة التأثير والتي يظهر أثرها على جميع نواحي سلوك الفرد تقريباً، أما الثانوية فهي التي لا يظهر أثرها على جميع جوانب السلوك.

ب- نظرية كاتل الخاصة بالسمات السطحية والمركزية:

لقد كان (كاتل) يهدف إلى ايجاد عدد محدد من السمات المركزية المستقلة عن بعضها البعض، بحيث يمكن وضعها جميعاً في اختبار مناسب يساعد في قياس شخصيات الافراد والتنبؤ بأحوالها، وبالفعل فقد نجح في ذلك، وقام بتحديد ست عشرة سمة وبنى عليها اختباره المعروف باسم: (عوامل الشخصية الست عشر **16. P.F**)، ولقد

توصل إلى تلك السمات الست عشرة عن طريق التحليل العاملي لمجموعة السمات التي يتميز بها الأفراد للكشف عن مقدار الترابط بين تلك، السمات، تم وضع تلك السمات ضمن مجموعة واحدة وإطلاق مسماً واحداً عليها.

ويذكر (عدس، توق، 1992م)، أن هناك أسلوبين رئيسين في دراسة معاملات الارتباط الحاصلة وتحليلها، وقد تمكن كاتل عن طريقهما من التفريق بين الصفات السطحية والمركزية فالسمات السطحية هي التي يتم الحصول عليها عن طريق دراسة التجمعات في معاملات الارتباط الناتجة، فمثلاً يمكن الافتراض بأن كل السمات التي تكون معاملات ارتباطها معاً بمعدل (60٪) أو أكثر بأنها تشكل تجمعاً واحداً أو سمة سطحية، وقد وجد عن هذا الطريق على سبيل المثال، أن الافراد الذين يجرى قياسهم باستخدام المقاييس الثلاثة التالية:

حذر- متهور / حكيم - غبي / خليع - متزمت.

2- نظريات التعلم:

لقد تطرقنا إلى نظريات التعلم في الوحدات السابقة، ولكن نظريات التعلم هنا هي ما اختص بجانب الشخصية، حيث أن منظري هذه النظرية انطلقوا من نظرية التحليل النفسي في بدء تكوين الشخصية وهي مرحلة الطفولة ولكن، اختلفوا في التأثيرات والدوافع في تلك المراحل واختلفوا على دور الوراثة والبيئة في ذلك.

إن فكرة الدوافع في تكوين الشخصية لا يمكن إهمالها هنا فالتحليليون يؤكدون على دوافع الموت والحياة وأصحاب هذا الاتجاه لا يهملونها ولكن يضيفون إليها دوافع أخرى كدافع الهروب من الألم، وكذلك لا يهملون الدوافع الخارجية (الحوافز)، ومن علماء هذا الاتجاه (دولارد، ميللر).

(إن أوجه التشابه بين نظرية التحليل النفسي ونظرية التعلم يكمن في كون كل منهما يفسر الحاضر بناءً على الماضي، إن الماضي يقدم لنا الخبرة والذكريات المترسبة (وهي العادات في نظر التعليميين) والتي يمكن الرجوع إليها عندما تواجهنا

مشكلة جديدة، أننا نعمد إلى ربط الجديدة بالخبرات القديمة المشـابهة لها، ومـن ثـم نحاول استخدام أنواع السلوك التي بدت لنا ناجحـة في المـاضي في مواجهـة الموقـف الحاضرة، وإذا كانت خبرات الماضي غير سارة أو غير مرضية (مخيفة أو مسببة للقلق) فإن الخبرات المشابهة لها في الوقت الحاضر تسبب لنا نفس النوعية من الانزعـاج أو المضايقة، إن الشخصية الحاضرة للفرد هي إلى حد ما ثابتة ويمكن التنبؤ بـهـا وذلـك لكونها عبارة عن سلسلة من الخبرات الماضية في حياة الفرد).

3- نظريات لعب الأدوار:

تعنى هذه النظريـة بوصـف شـخصيات الافـراد مـن خـلال الأسـاليب الـتي يعتمدون في قيامهم بالأدوار التي يفرضها عليهم المجتمع الثقافي في المحيـط بـهـم (دور الأب، الأم، الأخ، الأخـت،)، وتسـلّم هـذه النظريـة بـأن الجوانـب البيولوجيــة في شخصية الفرد يمكن أن تكتسب المرونة الكافية لتمكن الفرد من لعب أدوار مختلفة بحسب المواقف المتعددة التي يمر بها.

وتحدد أنماط السلوك الخاصة بدور من الأدوار تحدده طبيعتها عدة عوامل وهي:

1- نوعية الواجبات والمسؤوليات التي يحددها المجتمع لصاحب الدور.

2- مقدار الأهمية التي يعطيها ذلك المجتمع للدور.

ويذكر (عدس، توق، 1992) (أن النظريــة القائمـة علـى دراسـة شـخصيات الأفراد من خلال الأدوار التي يقومون بها يمكن توضيحـها عـن طريـق التحليـل أو التفكير الحالي، إن الطفل في العادة عندما يولد يجد نفسه أمام أدوار لا خيار لـه فيـها (مثل نوع العائلة التي ينتمي إليها، الجنس ، الجنسية، الخ)، إن حريـة تصرفـه تكـون محدودة بطبيعة هذه الأدوار، بمعنى أن الكثير من سلوكه يكون قد حدد له قبل ولادته: أين سيعيش، وأي لغـة سـيتكلم، وهكـذا. وعندمـا يكـون في طـور الاعتمـاد علـى الآخرين، مثل الأبوين أو أي راشد آخر ذي صلـة فـإن عليـهم أن يعلمـوه السـلوك الذي يتلاءم مع هذه الأدوار، والذي يستمد عادة من المجتمع الذي ينشأ فيـه، وعندمـا نعرف كم من السلوك هو مفروض علـى الطفـل نسـتطيع عندهـا أن نتبـين حريـة

الاختيار المتوفرة أمامه، وقد يتعرض الفرد إلى تأثير ضغوط كثيرة من بيئته تحد من حرية اختياره في مختلف مجالات حياته، ولكنه على أية حال سوف يلّون أي دور يقوم به بشيء من ذاته الخاصة، وفي النهاية، فإن ما نعنيه بشخصية ذلك الفرد هو ليس الإثبات معالم الدور أو الأدوار التي يقوم بها).

رابعاً: تكامل الشخصية

إن البحث في ميدان الشخصية قد يعطينا تصوراً حول ماهية الشخصية الكاملة (المتكاملة) والتي لا يمكن لفرد من الافراد أن يصل إليها، وذلك لعلة أسباب أهمها:

- القلق والصراعات النفسية داخل الفرد.
- المؤثرات البيئية الخارجية.
- السمات الشخصية والقدرات الذاتية للفرد.
- العوامل الاجتماعية والثقافية، والقيمية التي يعيشها الفرد.
- طبيعة الأدوار الاجتماعية التي يلعبها الفرد.
- مفهوم الشخصيات المتزامنة والذي يعني، أن الفرد يسلك في أوقات معينة وفق نمط معين، وفي حالات أخرى وفق أنماط أخرى مغايرة في التعامل مع المواقف المتشابهة.

إن تلك العوامل السابقة تجعل من دراسة الشخصية أمراً صعباً جداً ويجعل من وجود الفرد الكامل في شخصيته أمراً مستحيلاً، وكما يقال في المثل: (الكمال لله وحده).

وهناك مفهوم آخر للتكامل وهو يعني الانسجام الوظيفي بين مكونات الفرد الجسدية والنفسية، وحسب بعض المعتقدات الفلسفية والعقائدية، الانسجام بين مكونات الروح والجسد والنفس، والذي يقود إلى التكامل في سلوك الفرد وبالتالي التكامل في شخصيته.

خامساً: مفهوم الذات

وهو مفهوم يصعب حصره وتحديده، وذلك لما تتصف به الذات من قدرة على الحركة والتقلب والتنوع، وعليه فقد عمد العلماء إلى فهم الذات من خلال تصنيفات عدة لأنواع الذات، وكبداية يمكن أن نعرّف الذات إجرائياً بأنها المكنونات الداخلية التي تميز فرد عن آخر، والتي ينعكس تأثيرها على سلوك الفرد.

إن تفاعل الفرد مع البيئات المختلفة من خلال مكنوناته الداخلية يعكس ذواتاً مختلفة فمثلاً، إن التفاعل مع المجتمع يعكس لنا ما يسمى بالذات الاجتماعية والتي هي كيفية إدراك الفرد لذاته من خلال وجهات نظر الآخرين عنه.

وأن تفاعل الفرد مع المبادئ والقيم والمثل العليا، يعكس لنا ما يسمى بالذات المثالية، والتي تعني الذات التي يطمح الفرد للوصول إليها، أما معرفة الفرد بواقعه الذي عليه الآن من خلال معرفته لقدراته وإمكاناته الحالية يسمى الذات الواقعية.

وأخيراً فإن مفهوم الذات (إدراك الفرد لذاته) يتطور بدءاً من الطفولة وذلك عندما يبدأ الطفل باستكشاف جسده ثم يتطور مفهومه لذاته مع تعاقبه في مراحل النمو المختلفة (الطفولة، المراهقة، الرشد، الخ).

الوحدة الثامنة



علم النفس الاجتماعي

أولاً: مفهوم علم النفس الاجتماعي

ثانياً: مفاهيم أساسية في علم النفس الاجتماعي :

1- القيم والمعايير الاجتماعية والسلوك الاذعاني.

2- البنيان الاجتماعي.

3- الاتجاهات والآراء والرأي العام.

4- التجاذب الاجتماعي والإيثار.

ثالثاً: الحرب النفسية والدعاية والإشاعة

رابعاً : غسيل الدماغ

8

علم النفس الاجتماعي

أولاً: مفهوم علم النفس الاجتماعي:

يهتم علم النفس الاجتماعي بدراسة العناصر الأساسية في تكوين المجتمعات الإنساني الفرد والجماعة والمعايير والقيم الاجتماعية وغيرها، وتلك الدراسة تهدف إلى إيجاد الحلول المثلى للمشكلات الاجتماعية. ويمكن تعريف علم النفس الاجتماعي بأنه: "فرع من فروع علم النفس يدرس السلوك الاجتماعي للفرد والجماعة كاستجابات لمثيرات اجتماعية. وهو يهتم بدراسة التفاعل الاجتماعي ونتائج هذا التفاعل. وهدفه هو بناء مجتمع أفضل قائم على فهم سلوك الفرد والجماعة". (زهران، 1982، 10).

ومن خلال التعريف السابق تتوصل إلى أن علم النفس الاجتماعي يهتم به:

1- دراسة السلوك الإنساني بطريقة علمية.

2- عملية التنشئة الاجتماعية.

3- المعايير والقيم والدوار الاجتماعية.

4- الفرد والجماعة والتفاعل بينهما.

5- الاتجاهات والآراء والرأي العام.

وفي هذه الوحدة سوف نهتم بتوضيح كافة المفاهيم الرئيسية في هذا الفرع من علم النفس.

ثانياً : مفاهيم أساسية في عمل النفس الاجتماعي :

1- القيم والمعايير الاجتماعية والسلوك الاذعاني :

تعرف القيم بأنها تنظيمات لأحكام عقلية انفعالية معممة نحو الأشخاص والأشياء والمعاني وأوجه النشاط. وهي كذلك تعبير عن دوافع الإنسان وتمثل الأشياء التي نوجه رغباتنا نحوها. ومن أمثلتها :

(القوة ، العلم ، الإيمان ، النظافة ، ...)

وتصنف القيم على أساس المحتوى إلى :

أ- قيم نظرية.

ب- قيم اقتصادية.

جـ-قيم جمالية.

د- قيم اجتماعية.

هـ- قيم سياسية.

د- قيم دينية.

إن دراستنا للقيم الاجتماعية هنا، يرجع إلى أهمية القيم في التأثير على السلوك الإنساني، فالشخص ذو القيم الدينية مثلاً ، يحاول أن يسلك وفقاً للأحكام الدينية ويلتزم بها، والشخص الذي لديه قيم جمالية بفكر في الإبداع والتميز. ويبدو الشخص الذي لا يحتكم إلى نظام قيمي في سلوكه على أنه شخص متقلب ومتنوع في سلوكه وغير ثابت على مواقفه.

أما المعايير الاجتماعية : هي الموازين والقواعد والمقاييس المعتملة كإطار مرجعي للخبرة والإدراك الاجتماعي والاتجاهات الاجتماعية والسلوك الاجتماعي. ويمكن النظر إلى المعيار الاجتماعي على أنه سلوك اجتماعي نموذجي أو مثالي متكرر ويحظى بقبول اجتماعي وعدم معارضة، ويعتبر أيضاً مقياساً يتقاسمه أعضاء الجماعة ويحلد سلوكهم.

وبعد استعراض القيم والمعايير الاجتماعية، فإنه لابد هنا من توضيح أثر تلك القيم والمعايير على السلوك الإنساني من خلال مفهوم ما يسمى **"بالسلوك الاذعاني"** وهو السلوك الذي يسلكه الفرد نتيجة للضغط الذي تفرضه الجماعة على الأفراد ليلتزموا ويتماشوا مع رأي الأغلبية. وقد يسمى أحياناً بالمسايرة الاجتماعية.

وهناك نوعان من الضغوط التي تساعد على الالتزام ومسايرة الفرد لمعايير الجماعية وهي :

1- ضغوط تنشأ من الصرع داخل الشخص حيث يلاحظ أن آراءه أو سلوكه يختلف عن آراء وسلوك الآخرين.

2- ضغوط موجهة من الأعضاء الآخرين للتأثير في آراء أو سلوك الفرد.

ويضيف (عدس، توق، 1992) بأنه وبناءً على الدراسات التي أجريت على السلوك الاذعاني فقد وجد أن مقدار الميل للأخذ برأي الأغلبية يعتمد على :

"1- وضوح الظروف أو جوانب الموقف (إن عدم الوضوح يؤدي بالفرد إلى الموافقة على رأي الأغلبية).

2- الفروق الفردية بين الأشخاص، أو أن البعض أكثر صلابة وتماسكاً برأيه من الآخرين.

3- حجم الأغلبية، فإذا كانت بنسبة (1 : 1) أو أكثر من ذلك فإن تأثيرها يكون واضحاً " (ص، 335).

ويذكر (زهران ، 1982) بأن هناك عدة عوامل تحدد قوة معايير الجماعة ومدى الالتزام بها ومسايرتها وهي :

"1- تماسك الجماعة وجاذبيتها لأعضائها : فكلما كانت الجماعة متماسكة وكلما كانت جاذبيتها لأعضائها أكبر كان مدى المسايرة (الاذعان) لمعايير المجتمع أكبر.

2- زيادة عدد مرات التعرض لمعايير الجماعة : فكلما زاد عدد مرات التعرض للمعايير سهل ذلك معرفتها وسهل مسايرة الأفراد لها.

3- وضوح معايير الجماعة : فكلما وضحت هذه المعايير لدى الأعضاء ، زادت مسايرة الأعضاء لها.

4- وجود أغلبية وهو انحياز الأفراد لمسايرة رأي الأغلبية.

5- ضغوط الجماعة على المخالفين لمعاييرها : كالاستنكار وعدم الاختيار الاجتماعي في الانتخابات مثلاً. وفي توزيع الأدوار والمسؤوليات، والمقاطعة والاقتصار واللعنة الاجتماعية والعزل الاجتماعي والرفض.

6- أهمية العمل الذي تقوم به الجماعة : فكلما زادت أهمية العمل الذي تقوم به الجماعة، وكان ذل واضحاً للأفراد زادت مسايرة الأعضاء لهذه المعايير.

7- عوامل أخرى : مثل ، صغر سن عضو الجماعة، تواضع مستوى تعليمه، وجود إثابة سابقة على مسايرته لمعايير الجماعة، وسيادة جو الاتوقراطية والتسلطية والاستبداد في الجماعة (ص، 131).

2- البنيان الاجتماعي :

يقصد بالبنيان الاجتماعي ، الإطار الاجتماعي الذي يضم عدداً من العناصر الاجتماعية التي تتفاعل فيما بينها من خلال مجموعة علاقات اجتماعية، وأدوار متمايزة لكل عنصر ويتم ضبط تلك العناصر وفق نظام وترتيب معين ثم التعارف عليه والاتفاق على تنفيذه.

"ويتكون بناء الجماعة من الأجزاء أو المراكز المتميزة فيها، وترتيبها بعضها بالنسبة للبعض الآخر. ويقوم بناء الجماعة لضمان الكفاءة الموضوعية للجماعة، (أي درجة نجاحها في تحقيق أهدافها الجماعية) ولضمان الكفاءة الذاتية (أي درجة نجاحها في إرضاء أفرادها) . ويهتم علماء النفس الاجتماعي بتنظيم بناء الجماعة بحيث يؤدي إلى أقصى درجات الكفاءة فتحدد وظائف كل مركز من المراكز وتوضح مسؤولياته نحو المراكز الأخرى، وسلطانه عليها، وطرق اتصاله بالمراكز الأخرى في شبكة الاتصال الاجتماعي. ويقوم بناء الجماعة أيضاً نتيجة لاختلاف الأعضاء في دوافعها وفي قدراتهم وفي خصائصهم الشخصية . فبينما يسعى البعض إلى مراكز القيادة

نجد البعض يفضلون أن يكونوا تابعين" (زهران ، 1982، 73).

وتحت عنوان البناء الاجتماعي، سوف نبحث الموضوعات التالية :

- الطبقات الاجتماعية والتحرك الاجتماعي :

لقد ذكرنا سابقاً بأن البناء الاجتماعي تتفاعل عناصره وفق علاقات معينة، ومن هذه العلاقات ما يسمى بالطبقات الاجتماعية وهي نوع من التسلسل الهرمي بحيث ينال الأفراد الذين يأتون في أعلى مراتب ذلك التسلسل امتيازات وحقوق أكثر من الذين يأتون في مراتبه السفلى. وهناك نوعان للطبقات :

أ- طبقات عنصرية مغلقة : وهي الطبقات التي لها حدود لا يسمح باختراقها من قبل أفراد الطبقات الأخرى التي هي أقل مرتبة منها. ومن هذه الطبقات طبقة (البراهما في الهند) وهي طبقة عنصرية. وكذلك الطبقات المبنية على أساس اللون كالأبيض والأسود.

ب- طبقات اجتماعية عادية : وهي الطبقات ذات الحدود الأقل تحديداً وتعقيداً، وهي عبارة عن نظام اجتماعي معين تحكمه مجموعة اتجاهات مشتركة ومزايا وميول متقاربة.

أما بما يخص التحرك الاجتماعي فهو الانتقال بين الطبقات الاجتماعية العادية صعوداً أو هبوطاً (عامودياً) أو انتقال بين الطبقات بشكل أفقي، وهذا الانتقال يؤثر على سلوك الفرد بشكل واضح، وأن الانتقال هو بحد ذاته تعزيز ومكافأة لأفراد الطبقات.

- الجماعات الداخلية والخارجية :

"إن الجماعة التي يتبع الشخص لها تسمى الجماعة الداخلية، ويسمى الأفراد الآخرون الذي لا يتبعون لها، بالجماعة الخارجية. إن الحدود بين هذين النوعين من الجماعات تصبح أثر وضوحاً إذا تضاربت مصالح الطرفين، كان يدخلوا في سباق أو مبارزة أو ما شابه. إن الأحقاد بين بعض العائلات والمعارك السياسية المعتادة بين

الحزب الذي يسعى في الوصول إلى الحكم يمثل هذه الأنواع من الجماعات الداخلية والخارجية. كما أن فكرة الطبقات الاجتماعية، عنصرية كانت أم عادية هي أيضاً أمثلة على هذه الأنواع من الجماعات.

إن الحدود الفاصلة بين الجماعات ليست دائما متشابهة ، فبعضها غير دقيق أو غي محدد تماماً بحيث يمكن للفرد أن يدخل إليها أو يخرج منها بحرية، كالنوادي والجمعيات في الحرم الجامعي" (عدس، توق، 1992، 330).

- التمييز العنصري :

ويقصد به توجيه عبارات أو القيام بأعمال مفادها عدم تقبل أفراد الجماعات العرقية، سواء كانت هذه الأعراق بيولوجية في مضمونها، أو أنها من نفس الثقافة، كالتمييز العنصري بين البيض والزنوج، واليهود وغيرهم. ويحدد (عدس، توق، 1992) ثلاثة وسائل ممكنة للقضاء على الأحقاد الطائفية يمكن اللجوء إليها :

1- محاولة تحسين جوانب الصحة العقلية للأطفال أثناء نموهم وتطورهم بحيث لا يعمدون إلى اللجوء إلى الحقد على الآخرين من أجل المحافظة على مراكزهم أو ليجدوا من ذلك مبرراً لتقصيرهم.

2- التقليل من المساندة الاجتماعية المعطاة للتمييز العنصري في أنظمة المجتمع وذلك مثل عدم اللجوء إلى أساليب الفصل في السكن والمدرسة والعمل بين الأفراد من الأعراق المختلفة.

3- التقليل من تعليم الأفراد الحقد والتمييز العنصري بشكل أو بآخر كما تعمل عليه وسائل الإعلام المختلفة. وذلك عن طريق الأفلام الهزلية وبرامج الراديو والتلفزيون التي قد تتعرض للنيل من الأقليات بشكل مباشر أو غير مباشر.

3- الاتجاهات والآراء والرأي العام :

تعرف الاتجاهات (بأنها تكوين فرضي ، أو متغير كامن أو متوسط (يقع فيما بين المثير والاستجابة). وهو عبارة عن استعداد نفسي أو تهيؤ عقلي عصبي متعلم

للإستجابة الموجبة أو السالبة نحو أشخاص أو أشياء أو موضوعات أو مواقف أو رموز في البيئة التي تستثير هذه الاستجابة. أو يمكن تعريفها بأنها : "حالة نفسية عند الفرد يحمل طابعاً إيجابياً أو سلبياً تجاه شيء أو موقف أو فكرة أو ما شبه مع استعداد للاستجابة بطريقة محددة مسبقاً نحو مثل هذه الأمور أو ل ما له صلة به".

وتنمو الاتجاهات نتيجة الخبرات المتعلمة ولقد اقترح (البورت) أربع شروط لتكوين الاتجاهات :

1- تعاظم وتكامل الاستجابات التي يتم الفرد تعلمها أثناء نموه.

2- تفاضل الخبرات وتفريدها وفصلها (تهذيب وصقل الخبرات).

3- وجود بعض الخبرات الدراماتيكية أو العنيفة التي يمر بها الفرد، ففي بعض الحالات قد يكون لخبرة واحدة مفردة تأثير دائم ويتم تعميمها على كافة المواقف المتشابهة.

4- تبني اتجاهات جاهزة : أن بعض الاتجاهات قد يقتبسها الفرد عن طريقا لتقليد للأفراد المحيطين والمهمين في حياته.

أما الآراء فهي متشابهة لدرجة كبيرة مع الاتجاهات إلا أنها تختلف عن الأخيرة في أن الرأي يتضمن نوعاً من التوقع أو التنبؤ بشيء ما (وأنه ليس فقط مجرد تفضيل) ويمكن التعبير عنه دائماً بصورة لفظية. "وهناك فرق عملي بين قياس الاتجاهات وقياس الآراء، فمقاييس الاتجاهات تخص في الدرجة الأولى الأفراد، فبينما قياس الآراء يختص بالجماعات".

بمعنى أن الباحثين عندما يقيسون الاتجاهات إنهم يهتمون بالنوع الخاص، وعندما يدرسون الآراء فإنهم يهتمون بالنوع العام. وسنبحث في **استطلاعات الرأي العام** وهي أسلوب حديث نسبياً ينطوي على استخدام أسلوب مسحي في الوصول إلى رأي الأغلبية أو ما يسمى بالرأي العام. وغالباً ما يستخدم هذا الأسلوب في استطلاع رأس الأغلبية في قضية اجتماعية عامة ومصيرية.

ولكن قد يواجه هذا الاستطلاع ببعض المشكلات والمعوقات، من مثل : عدم معرفة الباحث بمقدار تمسك الفرد برأيه. وإصدار الإجابة (نعم / لا) بطريقة عفوية، وعدم إدراك الأفراد أحياناً لماهية المقصود من السؤال.

وتتلخص أهداف استطلاعات الرأي العام بـ :

- دراسة الرأي العام تجاه مسائل اجتماعية.
- دراسة الرأي العام تجاه مسائل اقتصادية.
- دراسة الرأي العام تجاه مسائل سياسية.
- دراسة الرأي العام بهدف التخطيط لبرامج ناجحة للعلاقات العامة بين الشعوب والدول.
- دراسة الرأي العام بهدف تحديد أنسب طرق ووسائل الاتصال بالجمهور.

وتؤثر على الاتجاهات والآراء مجموعة عوامل أهمها :

1- الثبات في عملية تغيير الاتجاهات :

وتعني ضرورة وجود انسجام بين سلوك الفرد وآرائه واتجاهاته أو بتغير سلوكه أو بكليهما، حتى يحصل هناك توافق بين الجانبين -ما أمكن - وهذا ما يطلق عليه اسم نظرية الثبات، والتي لها ثلاثة أشكال مختلفة وهي الاتزان والمطابقة والتنافر الإدراكي.

2- وسائل الاتصال المسموعة والمرئية :

مثل السينما والتلفزيون والصحف والراديو وغيرها، والتي تؤثر بشكل لا ينكره أحد على آراء واتجاهات أفراد المجتمع.

3- تأثير الحشد التجريبي على آراء الأفراد :

بمعنى تأثير خطاب محكم على الأفراد ضمن حشد جماهيري كبير والخطيب شخص مهم وعلى درجة من المسؤولية. وهذا الخطيب قد يستخدم أسلوب الخوف كعامل مؤثر في الجماهير، ويلوح بموثوقية وصحة مصدر الخبر واستخدام صحيح قوية مترابطة.

4- التجاذب الاجتماعي :

وهو قوة يحدث رابطة بين الأفراد نتيجة لمجموعة عوامل تؤثر في إنشاء تلك الرابطة أو عدمها، ولقد أثبتت دراسات كثيرة أجريت على التجاذب الاجتماعي أن هناك خمسة عوامل رئيسية تسهم في حدوث ظاهرة التجاذب الاجتماعي وهذه العوامل هي :

1- المظهر الخارجي (الجسمي) : وهو من أكبر العوامل التي تؤدي إلى التجاذب خاصة إذا كان المظهر الخارجي يتميز بالجمال والترتيب.

2- المقدرة أو الكفاءة : فالفرد ذو المظهر الخارجي غير المقنع وغير الوسيم، فإنه يعوض عن ذلك النقص عن طريق إظهار المقدرة في إنجاز موضوعات أخرى مختلفة.

3- التشابه بين الأفراد في المعتقدات والقيم والاتجاهات والآراء.

4- المحبة المتبادلة بين الأفراد، فالشخص يبادل الآخرين نفس المشاعر تقريباً فالحب بالحب والبغض بالبغض.

5- الألفة، والتي تتولد نتيجة للاختلاط بين الأفراد ولمدة طويلة.

أما بخصوص الإيثار ، وهو التعامل مع الآخرين بنوع من المحبة واللطف وتقديم العون للمحتاجين والأخذ بيدهم، ويصل مفهوم الإيثار إلى مستوى ديني عميق يعني تفضيل مصلحة الآخرين على المصلحة الذاتية، يقول جل وعلا - "ويؤثرون على أنفسهم ولو كان بهم خصاصة" الحشر (والخصاصة : هي الحاجة).

وعلى الأغلب فإن صفة الإيثار صفة مكتسبة ومتعلمة، وهي في نفس الوقت لازمة لاستمرار الترابط والتماسك بين أفراد المجتمع. ولقد أظهرت الدراسات أن هناك فروق فردية بين الأفراد في ممارستهم لسلوك الإيثار، فالأشخاص المنغلقين على أنفسهم أقل ميلاً للإيثار من الأشخاص المنفتحين، وأن الأشخاص الذين يشعرون بمسؤوليتهم تجاه الآخرين يتميزون بسلوك إيثاري جيد، وأن الأشخاص الذي تعلموا أن يشاركوا الآخرين أحزانهم وأفراحهم هم يتميزون بسلوك إيثاري أيضاً، وأن الأطفال الذي ينشأون في بيئة كانت تتميز بالإيثار فإنهم يقلدون آباءهم في تلك الصفة.

ثالثاً : الحرب النفسية والإشاعة :

تعرف الحرب النفسية بأنها سلاح تستخدمه الدول في الحرب الحديثة بهدف قتل وتحطيم الروح المعنوية للخصم وبالتالي دفعه للاستسلام. وهي حرب باردة تستهدف أفكار وعقائد الخصم بهدف سلخه عن مجتمعه وثقافته وبالتالي بث اليأس في نفسيته.

وتستخدم الحرب النفسية عدة وسائل مثل :

- الخداع عن طريق الحيل الوهمية.
- إثارة القلق والتوتر.
- الافتراءات والتشويه للقضايا المصيرية التي يحارب لأجلها الأفراد.
- زعزعة الإيمان بالنصر.
- التهديد بواسطة قوة التسليح.
- الإرهاب بالفقر والجوع والقتل.
- الإغراء والتضليل والوعد بحياة أفضل.
- استغلال الخلافات العقائدية والاجتماعية بين أفراد الخصم.

ومن أهم وسائل الحرب النفسية عدا التي تم ذكرها ما يسمى **بالدعاية المغرضة**: وهي الاستخدام المخطط لأي نوع من وسائل الإعلام بقصد التأثير على عقول وعواطف جماعة معادية معينة أو جماعة محايدة أو جماعة صديقة أجنبية لغرض استراتيجي معين. ومن أنواعها :

1- الدعاية الاستراتيجية : ضد الشعوب لبث روح الاستسلام واليأس.

2- الدعاية التكتيكية.

3- الدعاية الخاصة إلى البلاد المحايدة لكسب تأييدها.

4- الدعاية البيضاء : وهي الصريحة والعلنية وذات المصدر المعروف.

5- الدعاية السوداء : وهي الخفية والسرية وغير العلنية.

ويشكل عام فإن الدعاية في الحرب النفسية تكون غير حقيقية وغير واقعية وعارية عن الصحة وتخدم أهداف تدميرية للخصم (اجتماعياً، ونفسياً، وعسكرياً).

ومن الوسائل الخطرة في الحرب النفسية ما يسمى **بالإشاعة** والتي تعني : إصدار خبر (صادق / غير صادق) مجهول المصدر يتناوله أفراد المجتمع بالبحث والنقل بهدف تصديقه أو الاعتقاد له دون توافر الأدلة اللازمة لتوثيقه. وتتصف الإشاعة بـ:

- الإيجاز، وسهولة التذكر والنقل، وعلى درجة من الغموض.
- أهمية الموضوع أو الخبر.
- أنها خبر منقوص يستطيع الأفراد إضفاء خبراتهم وأفكارهم الذاتية عليه.
- قدرتها على التنفيس عن المشاعر المكبوتة لأفراد المجتمع.

وتهدف الشائعات بشكل عام إلى :

"تدمير القوى المعنوية وتفتيتها ، وبث الشقاق والعدا، وعدم الثقة، وبث الرعب في قلوب الناس.

- استخدامها كستار دخان لإخفاء حقيقة، وللحط من شأن مصادر الأنباء، وكطعم بقصد إظهار الحقيقة.
- تحطيم وتفتيت معنويات الجبهتين العسكرية والداخلية".(زهران، 1982، 361).

وتجدر الإشارة إلى أن الإشاعات تنتشر وتروج في الأوقات الحرجة لتزيد من حالة الضياع والفوضى عند الأفراد، وقد تكون الإشاعة أحياناً بقصد الكشف عن ردة فعل مجتمع ما تجاه قضية معينة في حال لو تم تنفيذها وتطبيقها على المجتمع (رفع سعر سلعة معينة).

رابعاً : غسيل الدماغ :

هو مصطلح يستخدم عادة للتعبير عن المحاولة أو العملية التي تتم بقصد تغيير آراء معتقدات الأفراد بطريقة مقننة مقنعة، وتغيير تطلعاتهم وقناعاتهم.

وبالتالي التأثير على سلوكهم وتغييره وفقاً لرغبة التي يجرون هذه العملية.

وعادة ما تستخدم هذه العملية مع الجنود والعسكرين والسجناء وبعض السياسين والأفراد الدخلاء على المجتمعات بفكرهم وليس بانتمائهم، فقد يستخدم أفراد المجتمع ذاته لبث أفكار معادية ثم غسيل أدمغتهم لهذا الغرض.

ويجب التنبيه هنا إلى أن عملية غسيل الدماغ لا تستخدم التعذيب لتبديل الرأي، وإنما تستخدم وسائل أخرى أهمها تغيير البيئة التي اعتادها الفرد من حيث الموقع والمآكل والمؤثرات الصوتية والبصرية، عدا أن أهم عناصر نجاحها هو الاستمرار في جعل الفرد يشعر بالحصر والتقييد.

وتسير عملية غسيل الدماغ كما حددها (عدس، توق، 1992) في ثلاثة مراحل

1- التذويب Unfreezing :

وهي المرحلة التي يصبح فيها الفرد يش معه في القيم السابقة التي يحملها لدرجة يميل معها أو إلى تغييرها أو اعتناق قيم بديلة عنها. وهنا يدخل الفرد في مرحلة تشتت وضياع بين المعتقدين السابق والبديل.

2- التغيير Change :

وهي التي يتم من خلالها التغيير المطلوب وتأتي عندما يبدأ السجين -مثلاً- برؤية أهمية النقاط التي يرد ذكرها في المحاضرات الخاصة بمزايا الأفكار البديلة وهنا يدخل الفرد في مرحلة تشتت وضياع بين المعتقدين السابق والبديل.

3- إعادة التجميد Refreezing :

وهي المرحلة التي يتم فيها تثبت الأفكار والمعتقدات البديلة بحيث تبدو مقبولة ومرضية وسارة له ومتفقاً مع سلوك الآخرين حوله.





الصحة النفسية

9

الصحة النفسية

أولاً: مفهوم الصحة النفسية

لقد اختلفت آراء العلماء في تحديد مفهوم الصحة النفسية فكل عالم ينظر إليها من خلال مفاهيمية وآرائه الخاصة. فبعضهم ينظر إليها من منظور سلبي، والبعض الآخر من منظور إيجابي، لذا، يمكن لنا أن نصنف كافة تعريفات الصحة النفسية في بعدين رئيسين، وهما:

1- النظر إلى الصحة النفسية من منظور سلبي، بمعنى أن شخصية الفرد الذي يتمتع بصحة نفسية، هو الفرد الذي يخلو من أي عرض من أعراض الأمراض النفسية، وهذا يعني انتفاء الحالة المرضية.

2- النظر إلى الصحة النفسية من منظور ايجابي، بمعنى أن شخصية الفرد الذي يتمتع بصحة نفسية، هو الفرد الذي تقوم وظائفه النفسية بمهامها على أكمل وجه، وبشكل حسن ومتناسق ومتكامل ضمن وحدة الشخصية. وهذا الفرد هو الفرد القادر على تحقيق ذاته.

ويمكن تعريف الصحة النفسية بأنها: (حالة دائمة نسبياً، يكون فيها الفرد متوافقاً نفسياً (شخصياً، وانفعالياً، واجتماعياً أي مع نفسه ومع بيئته)، ويشعر فيها بالسعادة مع نفسه، ومع الآخرين، ويكون قادراً على تحقيق ذاته واستغلال قدراته وإمكانياته إلى أقصى حد ممكن، ويكون قادراً على مواجهة مطالب الحياة، وتكون شخصيته متكاملة سوية، ويكون سلوكه عادياً، بحيث يعيش في سلامة وسلام) (زهران، 1978، 9)

ثانياً: السلوك السوي والسلوك الشاذ ومعايير تحديدهما

يتكون السلوك العادي من تفاعل مجموعة كبيرة من القوى، بعضها داخلي، وبعضها خارجي، وذلك حين يحاط الموقف بمؤثرات خارجية، وقد يبدو لدى البعض بأن السلوك بسيط في مظهره ولكنه في واقعه أعقد بكثير، وإننا إن نظرنا إلى السلوك نجده في أغلبه مألوفاً وذلك اعتماداً على معايير خاصة بنا، وما نجده غير مألوف لنا نستهجنه ونستغرب منه ولكن بدرجات أيضاً، إذن فما هو السلوك السوي وما هو السلوك الشاذ.

أ- السلوك السوي:

يعتبر السلوك السوي بأنه ذلك السلوك الذي يواجه الموقف بما يقتضيه ذلك الموقف في حدود ما يغلب على سلوك الناس تجاه نفس الموقف، فإذا كان الموقف يستدعي الحزن ظهر سلوك الحزن، وإذا كان الموقف يستدعي الضحك قابلناه بسلوك الضحك، وإذا كان هناك سلوكاً مغايراً للواقع تم استهجانه واستغرابه كالضحك في المآتم بدل البكاء.

إن تحديدنا للسلوك الذي نستخدمه في موقف ما ومناسبته له تعتمد على ثلاثة أمور:

1- طبيعة الفرد وخبرته الذاتية في المواقف المشابهة.

2- طبيعة الموقف والشروط الخاصة به.

3- الطريقة أو الوسيلة المستعملة في ذلك الموقف.

وعليه فلا نفترض أن كل الأفراد وفي كل المواقف قادرين على اتباع نفس السلوك والذي يعتبر سلوكاً مناسباً وسوياً.

وعند النظر إلى السلوك والحكم عليه على أنه سوي لا بد من الانتباه إلى بعض المشكلات التي تسبب خطأ في تقديرنا وهذه المشكلات هي:

1- كثرة تداخل المتغيرات التي تؤثر على السلوك وتشكله.

2- قرب بعض درجات الاستواء من درجات الشذوذ.

3- صعوبة الاتفاق على معيار واحد لتحديد السواء.

4- اعتبار أن معيار السواء هو بحد ذاته متدرج بين شدة السواء وتوسطه وقربه من اللاسواء.

ب- السلوك الشاذ:

يصعب على الفرد أن يحدد السلوك الشاذ بناءً على مجموعة متغيرات نفسية واجتماعية وعقلية، ويجد الفرد نفسه أمام كَمٍّ هائل من الآراء التي تعطي تصوراً للشذوذ، مثل:

- الشذوذ هو ما يخالف (يعاكس) الاستواء، الاستواء غير واضح.
- الشذوذ هو الاضطراب النفسي الشديد.
- الشذوذ هو السلوك الذي يعبر عن درجة غير مألوفة من ضعف التناسق داخل الشخصية.
- الشذوذ هو السلوك غير المألوف أو السلوك المتطرف.

وكما حدث في حديثنا عن السلوك السوي فإنه يصعب تحديد السلوك الشاذ إلا باعتماد معيار محدد يتفق عليه الأخصائيون ويلتزمون به، ويمكن لنا أن نعتمد أحد منحيين في تحديد السلوك السوي والسلوك الشاذ، وهما المنحى الإيجابي، والمنحى السلبي، فالمنحى الإيجابي يقتضي الرجوع إلى قواعد إيجابية كالرجوع إلى معيار الصحة النفسية، حيث يعتبر أن السلوك يحدث عند قيام الوظائف النفسية بعملها بشكل متناسق ضمن وحدة الشخصية، أو نقول بأن السلوك السوي هو ذلك السلوك المعبر عن تكيف مناسب يكون فيه التفاعل بين الفرد ومحيطه وبينه وبين نفسه تفاعلاً مثمراً.

أما المنحى السلبي، فيكون بتحديد معيار للشذوذ، باعتباره معاكس الاستواء، والنظر إلى السلوك السوي بعد ذلك على أنه السلوك الذي لا يكون شاذاً.

وسوف يتضح مفهوم السلوك السوي والسلوك الشاذ بعد التطرق إلى المعايير التي تحدد السلوك من حيث سواؤه أو شذوذه، حيث اقترح العلماء .

في ميدان الصحة النفسية وعلم النفس وعلم الاجتماع مجموعة معايير أهمها:

1- المعيار الإحصائي.

2- المعيار الذاتي أو الفردي.

3- المعيار الاجتماعي.

4- المعيار الطبيعي.

5- المعيار النفسي الموضوعي.

6- المعيار التكاملي أو السريري.

وفيما يلي توضيح لتلك المعايير مع ذكر أهم السلبيات التي أخذت على كل معيار إن وجدت.

1- المعيار الإحصائي:

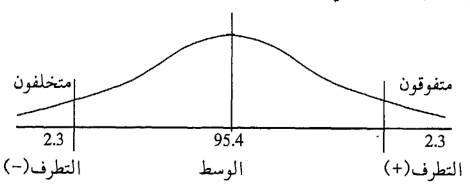
تذهب فكرة التوزيع الطبيعي إلى أن الطبيعة تميل بصورة عامة إلى الاعتدال، والتوسط فيما تنطوي عليه من الحوادث، والمظاهر الكمية، وأن أكثر الحالات تقع عادة حول المتوسط بينما لا يقع في حقل التطرف إلا القليل منها. فمثلاً، إن متوسط أعمار الناس تقع غالباً ما بين الخمسين والستين وأن القليل منهم من يموت طفلاً أو يعمر فوق الحد المتوسط، إن هذه الفكرة يُعبر عنها بمنحى التوزيع الطبيعي أو بمنحى جاوس Gauss والذي يحدد فيه مكانة كمية نسب التوسط ونسب الانحراف، وبناءً على ذلك التوزيع الطبيعي يُنظر إلى التوسط على أنه السواء وإلى الانحراف على أنه الشذوذ.

ولنأخذ مثالاً تفصيلياً وهو الذكاء، حيث يقع أغلبية الناس ويدورون حول متوسط (100 درجة) يوصف ذكاؤهم بأنه ضمن المتوسط، وتبدأ حالات الضعف

العقلي نزولاً بعد حاصل ذكاء مقداره (70 درجة)، وتبدأ حالات التفوق العقلي صعوداً بعد حاصل ذكاء مقداره (130 درجة)، وعليه فإن متوسطي الذكاء هم من يوصفون بالسواء والذين ينحرفون عن الوسط من المتخلفين عقلياً ومن المتفوقين هم من يوصفون بالشذوذ (أنظر الشكل).

والظاهر في هذا المعيار أنه يبقى صحيحاً في الاستعمل ما دمنا نأخذ الأرقام المجردة، أما إذا اتجهنا إلى المفاهيم النفسية كالذكاء والمفاهيم الاجتماعية كالتكيف الاجتماعي، فإن الاهتمام يبدو لنا منصباً عندئذ على الضعيف ونسميه شاذاً أما العبقري فلا نسميه كذلك ، ونسمي سيء التكيف شاذاً أما الناجح في تكيفه الاجتماعي فلا نسميه كذلك.

ويؤخذ سلبية على هذا الاتجاه في أن مقدار البعد اللازم عن المتوسط لنصل إلى درجة ندرة الحدوث- أي إلى الشذوذ- ليس دائماً واضحاً في مركبات نفسية تواجه تطبيق وسائل القياس والكم بالكثير من الصعوبات والعراقيل، كذلك نجد أن المتوسط الذي يسهل حسابه إحصائياً يغدو صعب المنال حين ننتقل إلى تحديده على أساس أنه سلوك في بيئة اجتماعية أخرى.



2- المعيار الذاتي أو الفردي:

يعرض هذا التحديد (موس وهانت) في كتابهما عن أسس علم الشذوذ النفسي حين يذهبان في تحليل البناء الشخصي لكل منا إلى الآراء التي نعلنها عمن هو الشاذ وعمن هو السوي، فنحن، كما يقولان، ننظر إلى الناس ونلاحظ ظروفهم وتصرفاتهم، وكثيراً ما نقول عنها أنها (سوية) حين تنسجم مع أفكارنا وآرائنا

الذاتية، كما نقول أنها (غير سوية) حين تختلف عن هذه الأفكار والآراء، وهكذا فإننا إنما نُحكّم ذاتنا وكيانها الشخصي الفردي حين نتحدث عما هو سوي أو غير سوي، ونُحكّمها معتمدين على كل ما قبلته وألفته في خبرتها السابقة، وأكثر ما يكون السوي في نظرنا هو ما يتلاءم مع ما نرغب فيه، أو ما هو مرغوب فيه من وجهة نظرنا الشخصية، بينما يكون الشاذ نقيضه.

إن سلبية هذا المعيار في أنه لا يترك مجالاً للكشف عن معيار عام وغير شخصي نميز به بين ما هو سوي وما هو شاذ، وهذا يعني إغلاق الباب عملياً أمام كل بحث علمي في دراسة التكيف حين تكون غاية البحث العلمي الوصول إلى التعميمات والقوانين وكذلك فإنه لا يمكن تسيير الناس عامة حسب رأي شخصي واحد وأن نطلق عليهم الأحكام جزافاً وفقاً لرأينا الفردي أو الذاتي.

3- المعيار الاجتماعي:

يذهب إلى الأخذ بهذا المعيار المعنيون بالأمور الاجتماعية والمنادون بضرورة إعطاء المكانة الأولى للأسس الاجتماعية في بحث الطبيعة الإنسانية فالمجتمع كما يرونه يضم مجموعة من العادات والتقاليد، والآراء والأفكار التي تسود سلوك الأفراد الذين يتألف منهم فإذا ما خرج الأفراد على هذه المعايير التي تسود مجتمعهم اعتبر سلوكهم شاذاً، وهكذا يكون التوافق بين سلوك الأفراد وقيم المجتمع هو السواء ويكون عدم التوافق شذوذاً (يأخذ الاتجاه الاجتماعي أدلته من الدراسات الانثروبولوجية على المجتمعات المتعددة وبخاصة البدائية منها، والاختلافات التي توجد بينها في تقدير السلوك الشاذ والسلوك السوي المقبول، وهي أدلة كثيرة ومتنوعة، فقبائل (زوني **Zoni**) مثلاً تنتظر من الأفراد ألا يظهروا الكثير من الطموح وأن يكظموا انفعالاتهم وأن يميلوا عن القساوة وأن يتعاونوا، بينما تقوم المفاضلة بين أفراد قبائل كواكيوت **Kwakiat** على التبجح بالأطماع، وعلى جمع الثروة وعلى الخلاص من الآخرين ودحرهم وعلى القساوة والقتل، كذلك نجد عند عدداً من القبائل التي ما تزال تعيش حياة ابتدائية في استراليا، الكثير من الاختلاف

بينها في العادات المتصلة بما تراه جيداً أو مناسباً وما تراه منكراً أو غير مقبول) (الرفاعي، 1987، 64) .

ولا ينكر أحد بأن للجماعة دور فاعل في تحديد سلوك الأفراد والحكم عليها، فهناك مصطلحات كثيرة، كالعيب والحرام والمستحسن، نطلقها عند رؤيتنا لسلوك ما، ولكن يجب الانتباه إلى أنه ليس كل أفراد المجتمع يتفقون على ذلك، فبعض الأفراد يعتبرون السفور - عدم ارتداء الزي الشرعي الإسلامي - حرام وعيب، وآخرون في نفس المجتمع ومن المسلمين يعتبرونه غير ملزم وأحياناً يعتبرونه نمطاً من أنماط التخلف والتراجع إلى عصور غابرة.

أما أهم السلبيات على هذا الاتجاه تضمن في النقاط التالية:

1- يؤثر التطور التاريخي في تغيير كثير من العادات والتقاليد في المجتمع الواحد، وعليه يختلف المعيار في الحكم على السلوك من وقت لآخر.
2- هناك أشكال كثيرة من السلوك تعتبرها مجتمعات بأنها شاذة في حين أن مجتمعات أخرى لا تعتبرها كذلك.
3- قد يختلف أبناء المجتمع الواحد على السلوك الشاذ وذلك حسب طبقاتهم الاجتماعية أو أوضاعهم الاقتصادية.
4- هناك أشكال من الشذوذ لا توجد إلا في بعض المجتمعات ويصعب تعميمها على كافة المجتمعات.

4- المعيار الطبيعي:

يعتبر هذا المعيار من أقدم المعايير حيث يرى القائلون بهذا الاتجاه بأن الطبيعة كاملة من حيث الأصل، وأن الانحراف عن النظام فيها والانحراف عن أشكال السلوك الظاهر في الطبيعة الأصلية لأنواع الحيوان، إنما يعبر هو نفسه عن الشذوذ، فلدى كل حيوان أنواع من الدافع أو الغرائز قد زود بها وارتبطت بقضائها أنماط أساسية من السلوك لديه، وقد نظمت شؤون الحي في الأصل لتوفر الظروف المناسبة لتلبية تلك الدوافع وفق خط الطبيعة.

إن الاستواء أو النظامية بهذا المعنى هو إذن في العمل وفق ما تقتضيه الطبيعة، أما الشذوذ فيكون عند الإنسان بعمل ما يكون ضد الطبيعة، أو هو العمل المناقض للطبيعة، أو هو انحراف بالغ في سلوك ما عن طبيعته الأصلية.

أما أهم سلبيات هذا الاتجاه هو:

1- اعتبار الطبيعة الجامدة عاقلة وتضع القوانين الخاصة بالحكم على سلوك الإنسان العاقل بناءً على مجموعة غرائز أو دوافع.

2- إن القوانين السلوكية التي تنطبق على أرقى الحيوانات لا يمكن اعتمادها للحكم على سلوك الإنسان.

3- هناك حالات شذوذ في القوانين الطبيعية، كأن تقوم بعض الحيوانات بأكل وليدها، فهل هذا يبرر أكل الإنسان لأبنائه.

4- هناك بعض الإجراءات الإنسانية التي تهدف إلى الحفاظ على حياته وتنظيمها كاستغلال الموارد البيئية، وتغيير كثيراً من الظروف البيئية لكثير من المواقع بما يناسب وفائدة الإنسان، أو التدخل في البيئة البيولوجية للإنسان والقيام بما يسمى بتنظيم النسل والذي يتعارض مع قوانين الطبيعة.

5- المعيار النفسي الموضوعي:

ينطلق هذا المعيار من فكرة النظر إلى وظائف العملية المعقدة التي ينطوي عليها السلوك ويعتقد منظرو هذا المعيار بأن الشذوذ يكمن في الاضطراب الشديد الذي تظهر آثاره في السلوك ووظيفته، ويقول جاسترو Jastraw في حديثه عن الشاذ والسوي، وفيه: (إن الشذوذ ليس في الحادث العجيب، ولا هو مجرد الاختلاف عن الغير، وإنما يكون الشذوذ في تلك الحالة التي تختلف عن غيرها والتي يقودنا تحليلنا لها إلى معرفة حول طبيعتها تكشف لنا هي نفسها عن المعنى الحقيقي للشذوذ).

إن كل حالة نفسية عملية نشطة تؤدي وظيفة وتظهر في عدد من المظاهر يمكن للملاحظ عن يحيط بها، فلا يكفي في هذه المظاهر أن تكون نادرة الوقوع

وعجيبة لنسمي الحالة شذوذاً، ولا يكفي فيها أن تكون مختلفة عن المألوف لنسميها شذوذاً، بل أنها توصف بالشذوذ حين يقودنا التحليل العلمي لها إلى التأكد من وجود الاضطراب الوظيفي الشديد فيها، ويعني ذلك أننا نعتمد الفحص والتحليل في الحكم على الحالة وننطلق في ذلك من ظهورها على أنها قليلة الحدوث- من حيث نسبة وقوعها- وأنها مختلفة في أعراضها عما يبدو عند الناس عادة أي أنها مخالفة لما عليه الجماعة. والفحص في النهاية هو الذي يكشف عن وجود الاضطراب الشديد الذي يسمح بتسمية الحالة حالة شاذة أو أن الفحص يبين عكس ذلك.

وهناك اتجاهان في تطبيق مفهوم فحص الحالة للتأكد من الشذوذ وهذان الاتجاهان غالباً ما يؤديان إلى نفس النتيجة وهما:

أ- اتجاه يعتمد على تحليل الحالة النفسية في وظائفها، ونوع نشاطها وأعراضها والآثار التي تخلفها في سلوك الفرد من حيث أن السلوك محصلة لعمل مجموعة من الوظائف.

ب- اتجاه ينطلق من نظرية النظم في تكوّن السلوك، فهو ينظر إلى الشخصية على أنها منظومة معقدة تنطوي على عدد من النظم الفاعلة النشطة والمتداخلة، وأن الاضطراب الذي يحدث في السلوك ليس إلا أذىً لحق بعنصر قابل للتغير ضمن نظام من الأنظمة وأثر في عمل ذلك النظام، ونتج عن ذلك تغيير في عمل ذلك النظام أدى بدوره إلى التأثير على أنظمة أخرى.

ويمكن لنا في هذا الميدان اعتماد كافة الاختبارات النفسية المقننة والمعتمدة في تحليل السلوك وقياسه وتحديد أبعاده على أنها أساس إحصائي في تحديد السلوك السوي والسلوك الشاذ، ويعتبر تحليل الحادث أو السلوك الشاذ والبحث عن آثاره الوظيفية أمراً مهماً في تحديد سواء أو شذوذ السلوك.

وأخيراً، فإن البحث عن الوظائف أمراً شائكاً وصعباً بسبب تعقد جوانب الحالة النفسية، ولكن كثرة الدراسات العلمية وتراكم النتائج، وتراكم الملاحظات المستخلصة من العيادات النفسية أدت إلى تسهيل دراسة السلوك وجعله أكثر يسراً ودقة.

6- المعيار التكاملي أو السريري:

يسمى البعض المعيار التكاملي بالسريري لأنه معيار مرن واسع يمكّن من صياغة التفاصيل الدقيقة لتعريف الفرد خلال ظاهرة تعرف تدريجي ومستمر على خصائصه الفريدة ومتطلباته الأساسية.

ويشمل هذا المعيار التكيف والتكامل والنضج وإرضاء الذات وسلامة المجتمع. ويتجاوز المعيار التكاملي في حقيقة التكيف الفردي إلى الشروط الاجتماعية التي يفرضها العلم والتجربة، وكذلك فهو يحترم قيمة الفرد ويمنحه الحرية في الاختيار وإرضاء الذات، ولا يتفق هذا المعيار مع الشائع وإنما يتفق مع المعرفة المتوفرة حول الفرد والمجتمع وحاجات الكائن البشري بمستوياتها العضوية والنفسية والاجتماعية أي المتكاملة.

بناءً على هذا الاتجاه الحديث فإن حدود السلوك الشاذ تتسع لتشمل عدداً كبيراً من السلوكات وردود الفعل الهدامة كالانحراف الجنسي والتمييز الفئوي والغش والإدمان والذهانات والعصابات واضطرابات التكيف.

إن للمعيار التكاملي آثاراً هامة وتطبيقات مفيدة في تشخيص السلوك الشاذ وعلاجه والوقاية منها، فلا يعالج الفرد الشاذ بإخضاعه للشروط الاجتماعية القائمة بصرف النظر عن الطبيعة الذاتية لذلك الفرد، بل يعمد إلى بناء شخصية الفرد وتقويتها ودفعها للنمو في مساراتها الفردية جنباً إلى جنب مع تصحيح علاقاتها مع الأسرة وتصحيح سائر الأوضاع الاجتماعية الشاذة التي تعيق تكيف الفرد أو تمنعه.

وأخيراً يوصف المعيار التكاملي بالمرونة التي تتيح للباحث الأخذ بمعطيات تطور المعرفة العلمية حول السلوك البشري وإحداث التغيرات الملائمة في المفاهيم والممارسات على السواء.

ثالثاً: حالات من اللاسواء

إن حالات اللاسواء هي عبارة عن الأعراض التي تصاحب الأمراض النفسية والتي لا تصيب الفرد فجأة ولكنها تتسلسل في مجموعة خطوات حتى تصل إليها في

نهاية المطاف، ويمكن لنا أن نقسم الأمراض النفسية إلى مجموعتين رئيسيتن هما:

1- مجموعة الأمراض العصابية Neurosis.

2- مجموعة الأمراض الذهانية Psychosis.

ويندرج تحت هاتين المجموعتين عدة أمراض نفسية خطيرة في ذاتها وفي أعراضها، ومتدرجة في حدتها، ويذكر (الرفاعي، 1987م): (بأن الاضطرابات السلوكية والأمراض النفسية التي تصيب الإنسان كثيرة في أشكالها ومتنوعة في أعراضها، بينها ما يصل بالشخصية إلى التهدم الكامل، وبينها ما تقف آثاره عند أشكال معينة وقليلة من سلوك الشخص. وبينها ما يفسد صلة الإنسان المثمرة مع المحيط حوله ويعطل قدرته على العمل والإنتاج، وبينها ما يزعجه ويضايقه من دون أن يجعله بعيداً عن المشاركة في الحياة الاجتماعية أو عاطلاً عن العمل، ثم أن بينها ما يبدو في سلوك معاكس للجماعة وانسحاب من التعامل معها)(ص، 239) .

وفيما يلي تفصيل لأهم الأمراض التي تندرج تحت تلك المجموعتين:

1- مجموعة الأمراض العصابية:

يعرف العصاب بأنه (اضطراب وظيفي في الشخصية بين العادي وبين الذهان، وهو حالة مرضية تجعل حياة الشخص العادي أقل سعادة، ويعتبره البعض صورة مخففة من الذهان) (زهران، 1978، 392) . وهو كما يذكر (عدس، توق، 1992م) بأنه: (زمرة من الاضطرابات التي طورها الفرد لتساعده على تجنب المشكلة التي واجهها بدلاً من العمل معها مباشرة). إن الصراع والإحباط يؤديان إلى القلق، وإذا لم تحل المشكلة التي يعاني منها الفرد فإنه يبقى في حالة قلق شديد أو أنه يلجأ إلى وسائل الدفاع الأولية) (ص، 375) .

ويمكن تصنيف أنواع العصاب على النحو التالي:

أ- حالات القلق:

(يشير القلق إلى حالة نفسية تحدث حين يشعر الفرد بوجود خطر يهدده، وهو ينطوي على توتر انفعالي تصحبه اضطرابات فسيولوجية) (الرفاعي، 1987، 199).

والقلق عنصر مشترك بين كافة حالات العصاب، وتشتمل حالات القلق على نوعين رئيسين حددهما (عدس، توق، 1992م) وهما:

1- رد فعل القلق:

إن العَرَض الأساسي لحالة القلق هذه هو الشعور المزمن وغير المتميز بعدم الراحة والخوف، إن الناس الذين يظهرون رد فعل القلق يشعرون بالاضطراب، ويخافون الآخرين، ويشكون في قدرتهم على الدراسة والعمل ويعانون أحياناً من رعب فعلي، كما أن هناك بعض الأعراض الجسدية التي قد يعاني منها هؤلاء الناس ومنها تسارع ضربات القلب، والدوخة.

2- المخاوف المرضية:

وهي حالات من القلق ارتبطت بموضوعات محددة تتميز بخوف غير معقول من ذلك الموضوع، كالخوف المرضي من الأماكن المغلقة، كالخوف من البقاء في غرفة مغلقة مسدلة الستائر، والخوف من الأماكن المرتفعة) (ص، 376) .

ب- الوساوس وردود الفعل القسرية:

إن الوساوس عبارة عن أفكار تتسلط على الفرد وتزعجه، بشكل مستمر أثناء سير الحياة الاعتيادية، كالوسواس في الوضوء والصلاة، وكذلك الوسواس الدائم بأنه قد نسي باب بيته أو باب سيارته مفتوحاً وأنها سوف تسرق.

أما ردود الفعل القسرية فهي عبارة عن تكرار فعل الشيء ذاته لعدة مرات حتى أن لم تستدعِ الحاجة لذلك كغسل اليدين باستمرار وبشكل متكرر.

جـ- الشخصية السيكوباثية:

إن الشخصية السيكوباثية، شخصية قد انعدم فيها الشعور بالذنب أو محاسبة الضمير، حيث أن المصاب يمارس أعمالاً غير سوية وباستمرار ولا يشعر بالذنب إزاءها، ويغيب لديه الشعور بالقلق تجاه أفعاله، ولذا فإنه يتكرر وقوعه في الأخطاء.

4- **الهستيريا:**

وهذا المصطلح يشير إلى نوعين من ردود الأفعال العصابية وهما:

(أ- **الاستجابات التحويلية:**

إن هذا النوع من الهستيريا يؤدي إلى أعراض جسدية غريبة ليس لها أسباب عضوية كشلل الذراع أو الرجل أو حتى العمى والطرش.

ب- **الاستجابات التحويلية أو الانفصالية:**

إن الأفراد الذين يعانون من هذا النوع من الاضطراب يفصلون أنفسهم كلياً عن الآخرين، ومن هذه الأشكال فقدان الذاكرة) (عدس، توق، 1992، 377) .

2- **مجموعة الأمراض الذهانية:**

يعرف (الرفاعي، 1987م) الذهان بأنه: (عدداً من أشكال الاضطرابات النفسية الشديدة التي تصيب الشخص فتؤذي صحته النفسية وتجعله غير قادر على ضبط سلوكه والتحكم في تصرفاته والتكيف المناسب مع شروط المجتمع حوله) (ص، 243) .

ولقد تسببت التطورات التكنولوجية الحديثة والضغوطات الاجتماعية والاقتصادية إلى تزايد عدد المصابين بالأمراض الذهانية، ويتميز الذهانيون بثلاثة خصائص لخصها (كلجان هافمان) على الشكل التالي:

(1- التفكير اللامنطقي وغير المترابط وتكثر لديهم الهذاءات والهلوسات.

2- إظهار انفعالات غير متسقة وغير مناسبة للموقف الانفعالي من حيث شدتها.

3- عدم قدرتهم في السيطرة على أفكارهم وأفعالهم) (عدس، توق، 1992، 378).

ويندرج تحت هذا العنوان الأمراض التالية والتي هي أكثر شيوعاً وأكثر أهمية، وهي:

أ- **البارانويا Paranoia:**

وهي ما يسمى بجنون العظمة، وتتميز بهلوسات غريبة منافية للواقع، كأن يتصور المصاب بأنه شخصية تاريخية عظيمة، أو أنه شخصية مهمة، أو أنه شخص

ملاحق ويُقصد قتله وإيذاؤه.

ب- الفصام Schizophronia:

وهو أكثر أنواع الأمراض الذهانية شيوعاً، ويسمى أحياناً بالعتة أو الجنون المبكر، ويتمثل في انسحاب المصاب من عالم الواقع وبقائه في عالم خاص يخصه، ويصبح تفكيره متمركزاً حول ذاته، ويشترك المصابون بالفصام بعلة أعراض، منها:

(الكلام غير المتناسق، الهلوسات، التبصر الضعيف بالذات، غياب العواطف والانفعالات، التمحور حول الأفكار الداخلية دون السماع للمحيطين).

جـ- ذهان الهوس والاكتئاب Manio- Depressiv Psychosis:

(يوضع الهوس الاكتئابي بين الذهانات الانفعالية لأن أعراضه تعكس مبالغة في الاستجابات الانفعالية، فالمهووس نشط وكثير الحركة والتنقل بشكل غير سوي، ويكاد يكون مستمر الفعالية، وهو يشعر بنشوة في ذلك كله، والمكتئب حزين لدرجة السوداء ويكشف أكثر الأحيان عن همود غير سوي في الحركة والفعل، وفي الحالتين يكون المصاب تحت سيطرة أعراضه ومغلوباً على أمره) (الرفاعي، 1987، 260) .

بمعنى، أن المصابين بهذا النوع ينتقلون بشكل عرضي ومفاجئ من حالة اكتئاب وسكوت وانعزال إلى حالة من الانفتاح والاندماج الاجتماعي والحديث والتفاعل إلى درجة لا يمكن وقفها أحياناً.

رابعاً: الإحباط والصراع والقلق

1- الإحباط:

يشير هذا المصطلح إلى الحالة التي يكون عليها الفرد في حالة إعاقة تحقيق أو إشباع دافع أو تأجيل إشباعه، وهو حالة إنفعالية غير سارة ناجمة عن إعاقة السلوك الموجه نحو هدف معين. وهو كثير الحدوث في حياتنا - استناداً على التعريف السابق- فالفرد إذا عجز عن تحقيق شيء ما دخل في حالة من الإحباط، على اختلاف مستويات ذلك الإحباط (البسيط، الصعب).

وتلعب العوامل الطبيعية والاجتماعية والشخصية والبيئية، وغيرها، دور العوائق والعراقيل التي تقف أمام إشباع الدافع وتحقيق الهدف، وهذا الدور الذي تلعبه تلك العوامل تؤثر نسبياً في الفرد فبعضها يؤثر بشكل كبير في فرد معين ولا يؤثر في الآخر بنفس النسبة.

وهنا لا بد من الإشارة إلى اختلاف قدرة الأفراد على تحمل درجة حالة الإحباط، فالفرد الذي يتحمل الإحباط ويتخلص من أعراضه دون أن تؤثر فيه وتدخله في حالة مرضية يصنف بأنه فرد ناضج انفعالياً، واجتماعياً، أما الأفراد الذين ينساقون ويستجيبون لآثار الإحباط فهم بحاجة إلى درجة من التدريب الإنفعالي والاجتماعي ليتحقق لهم ذلك المستوى من النضج، وعليه فإن خبرات الطفولة والتنشئة الاجتماعية على درجة عالية من الأهمية لمواجهة حالات الإحباط.

2- الصراع:

وهو الحالة الإنفعالية غير السارة الناتجة عن إثارة دافعين أو حافزين معاً وبنفس الوقت بحيث أنه يصعب إشباعهما معاً. فمثلاً، إن إشباع الدافع الجنسي يدفع الفرد للإشباع في حين أن الدين كدافع يمنعه من إشباع الدافع الأول. وبشكل آخر، فإن الصراع يحدث بين دافعين متضادين ويجب إشباعهما في نفس الوقت، ويمكن تصنيف الصراع إلى عدة أنواع بناءً على تصنيف (ليفين، 1935م) باستخدام مفهومي الإقدام والإحجام وهذه التصنيفات هي:

1- صراع الإقدام- إقدام:

وهو رغبة الفرد في تحقيق هدفين مرغوبين في وقت واحد، ولا يمكن تحقيقهما معاً (العمل في مؤسسة براتب مغرٍ، أو إكمال الدراسة في الجامعة).

2- صراع الإحجام- إحجام:

وهو رغبة الفرد في تجنب موقفين غير مرغوبين، ولكنه لا يستطيع تجنبهما معاً. (اختيار أحد أمرين أحلاهما مُرّ).

(الذهاب إلى ساحة المعركة أو الاتهام بالجبن والخيانة).

3- صراع الإقدام- الإحجام:

وهو رغبة الفرد في تحقيق هدف معين ولكنه ينطوي عليه أثر سلبي حين تحقيقه.

(الرغبة في الزواج والخوف من الفقر وعدم القدرة علي إعالة الأسرة).

4- صراع الإقدام- الإحجام المزدوج:

وهو يحمل نفس معنى النوع السابق ولكن ترتبط بإشباع الهدف عدة آثار سلبية وليس أثراً واحداً.

وبعد الحديث عن الإحباط والصراع، فلا بد من التطرق إلى ردود الفعل تجاه الصراع والإحباط. فالفرد يرغب بالتخلص من الشعور غير السار الناتج عن مواقف وحالات الإحباط والصراع، لذا فإنه يلجأ إلى عدة طرق، وإن لجاح أية طريقة في تخليص الفرد من حالة الإحباط أو الصراع يعتبر بمثابة معزز للفرد كي يلجأ إلى نفس الطريقة للتخلص من التوتر الناتج عنهما. وهذه الطرق- كما حددها (عدس، توق، 1992م) وهي:

(أ- مواجهة الموقف: ويعني مواجهة الموقف في محاولة للتغلب عليه والتخلص من آثاره.

ب- التوتر والاضطراب: وهو توتر الفرد أثناء الموقف المحبط وارتداده إلى حالات طفلية كطريقة للتخلص والتخفيف من ذلك التوتر.

جـ- العدوان: وهو سلوك سلبي يتمثل في إلحاق الأذى بالمحيطين على اختلافهم، وهو عادة ما يوجه لحو مصدر الإحباط سواء كان طبيعياً أو اجتماعياً أو ذاتياً. ويأخذ أشكالاً عدة منها، اللفظي، والجسدي، والمباشر وغير المباشر.

د- اللامبالاة: وهو إظهار ملامح عدم الاهتمام، وعدم الاكتراث عند التعرض للموقف المحبط وينسحب منه.

هـ- الانسحاب: وهو ميل الأفراد إلى عدم الاتصال المباشر مع الناس الآخرين أو أي نوع من السلوك الموجه نحو الهدف الذي يحمل في طياته إمكانية مضاعفة القلق الناتج عن الموقف المحبط.

و- الخيالات: وهي أحد أشكال الانسحاب ولكنه انسحاب غير واقعي، بحيث يتم التغلب على الموقف المحبط من خلال الاعتماد على الأوهام والخيالات، وهو أسلوب شائع لدى الأطفال والمراهقين.

ز- التنميط: وهو النزعة لإظهار سلوك مكرر على الرغم من أنه لا يخدم غرضاً واضحاً، مثل التأتأة حين محاولة التكلم أمام الناس أو تحريك القدمين باستمرار.

ح- النكوص: وهو الرجوع الي أنماط سلوكية تميز مرحلة نمائية سابقة للمرحلة التي يوجد فيها الفرد، كأن يقوم الفرد الراشد بالبكاء نتيجة لتعرضه لموقف محبط (ص، 367).

3- القلق:

هو حالة من عدم الارتياح والتوتر الشديد الناتج عن خبرة انفعالية غير سارة يعاني منها الفرد عندما يشعر بخوف أو تهديد دون أن يعرف السبب الواضح لها . فالقلق يمثل حالة من الشعور بعدم الارتياح والاضطراب والهم المتعلق بحوادث المستقبل وتتضمن حالة القلق شعورا بالضيق وانشغال الفكر وترقب الشر وعدم الارتياح حيال مشكلة متوقعة أو وشيكة الوقوع وتتضمن أعراض القلق: التهيج والبكاء والصراخ وسرعة الحركة والتفكير الوسواسي والأرق والأحلام المرعبة ووفقدان الشهية والتعرق ، والغثيان ، أو صعوبات التنفس والتقلصات اللاإرادية.

يستثار الشعور بالخوف لدى الأطفال القلقين بسهولة ، وهم يبدون وكأنهم يبحثون عن أشياء تثير اضطرابهم ، كما أنهم فريسة سهلة للمرض والتكدر ، والذين يعانون من قلق مرتفع هم عادة أقل شعبية بين أقرانهم وأقل إبداعا ومرونة من غيرهم وأكثر قابلية للإيحاء وأكثر ترددا وحذرا وجمودا، ومفهوم الذات لديهم متدني نسبيا ويعتمدون على الراشدين اعتمادا زائدا ولا يعبرون عن مشاعرهم تجاه

الآخرين بحرية ، والأكثر قلقا يحصلون على درجات أقل في اختبارات الذكاء والتحصيل.

الأسباب :

1- فقدان الشعور بالأمن .

يمثل عدم الشعور الداخلي بالأمن سببا رئيسيا للقلق فالقلق المزمن هو نتيجة انعدام الشعور بالأمن والشكوك حول الذات ، وفقدان الشعور الداخلي بالأمن هو نتاج مجموعة من العوامل هي :(inconsistency)

أ- عدم الثبات : إذ أن تقلب الآباء والمدرسين في التعامل مع الطفل يؤدي إلى حالة من التشويش والقلق لدى الطفل فتصبح الحياة بالنسبة له سلسلة من الحوادث المخيفة التي لا يمكن التنبؤ بها .

ب- الكمال الزائد (perfectionism) إن توقع الراشدين للكمال يؤدي إلى ظهور استجابات القلق لدى الكثير من الأطفال ومع أن بعض الأطفال المرفعي التحصيل أو اللامبالين يمكن أن يتجنبوا حالة القلق الناتجة عن عدم الوصول إلى مستوى توقعات الكبار ، نجد أن بعضهم الآخر يطور حالة من الاضطراب والتوتر نتيجة عدم الوصول إلى مستوى التوقعات ومشكلة القلق في هذه الحالات تنتج عن أن المعايير مرتفعة جدا والكبار لا يبدون راضين عن أي شئ .

جـ- الاهمال (neglect) يؤدي غياب الحدود الواضحة إلى شعور الأطفال بعدم الأمن ، فيشعرون وكأنهم مهجورون ضائعون ويظهر مثل هؤلاء الأطفال وكأنهن يبحثون لدى الراشدين عن حدود لسلوكاتهم ـ ويتصرف بعضهم وكأنه يرغب في أن يعاقب حيث يجد في العقاب طريقة للتعرف على استجابات الراشدين بشكل واضح .

د- النقد (criticism) إن النقد الزائد يؤدي إلى حالة من الاضطراب والتوتر لدى الطفل إذ يشعر بالشك في ذاته ويتوقع أن يكون موضع نقد وفي هذه الحالة فإن أي مواجهة أو كشف للذات يمكن أن يؤدي إلى شعور شديد بالقلق وخاصة

عندما يعرف الأطفال بأنهم سوف يكونون موضع تقييم أو حكم بطريقة ما . وهكذا يصبح التحدث أمام الآخرين أو تقديم الامتحانات أو اللعب مثيرا للشعور بالقلق.

هـ- الثقة الزائدة من قبل الراشدين إن قيام الراشدين بائتمان الأطفال على أسرارهم مفترضين أنهم يمتلكون نضج الكبار ، وتحميل الأطفال أعباء كهذه قبل الأوان يولد لديهم القلق فالطفل ليس لديه النضج الذي يمكنه من توقع ما قد يسفر عن كشف الأسرار من مشكلات في المستقبل . وعندما يخبر الأطفال بالمشكلات المالية أو الاجتماعية التي يواجهها الآباء فإن هذا يجعلهم يشعرون بالقلق حول المستقبل فهم يشعرون بأنهم مثقلون بالأعباء على نحو غير مناسب، كما لو كان من المفترض فيهم أن يفعلوا شيئا للمساعدة .

2- الشعور بالذنب (guilr)

قد يتطور الشعور بالقلق لدى الأطفال نتيجة اعتقادهم بأنهم قد تصرفوا على نحو سيئ وتتعقد المشكلة عندما يتبلور لدى الطفل إحساس عام بأنه لا يتصرف بالطريقة الصحيحة وقد يمر الأطفال في حلقة مفرغة عندما يشعرون بالقلق. وبالتالي يصبحون أقل فاعلية ثم يشعرون بالذنب بسبب انخفاض فاعليتهم وهذا النمط من السلوك يميز الطفل الذي يميل للتأجيل فهو يكتفي بالقلق دون العمل مثل هذا الطفل لا ينجز شيئا ويستنفذ طاقته بمشاعر القلق .

3- تقليد الوالدين : (parents modeling) غالبا ما يكون للآباء القلقون أبناء قلقون حيث يتعلم الأطفال القلق ويرون الخطر في كل ما يحيط بهم.

4- الاحباط المستمر : (excessive frusrration)

يؤدي الاحباط الزائد إلى مشاعر القلق والغضب وعندما يعجز الأطفال في التعبير عن غضبهم فإنهم يشعرون بالقلق .

خامساً: وسائل الدفاع النفسي

لقد استخدام فرويد مصطلح (ميكانيزمات) وسائل الدفاع للإشارة إلى العمليات اللاشعورية التي تقي الفرد مخاطر القلق عن طريق تشويه الواقع الموضوعي بطريقة أو أخرى. وتعرّف بأنها (مجموعة من أشكال السلوك التي يلجأ إليها الفرد في سعيه وراء إشباع حاجة وُجد ما يعيقها، أو مواجهة خطر واقع، أو مواجهة خطر متوقع) (الرفاعي، 1987، 151) .

وعادة ما تهدف هذه الوسائل إلى الدفاع عن ذات الشخص في وجه نوع ما من أنواع الخطر الذي يتهددها، وذلك من خلال ما يسمى بإنكار الواقع، بحيث أنها لا تغير من الشروط الواقعية للخطر، وإنما تغير من طريقة تفكير الفرد حول تلك الشروط وطبيعة إدراكه لها.

(ولا يتفق العماء على عدد الميكانيزمات الدفاعية ولا على العمليات السيكولوجية المتضمنة في هذه الدفاعات، ولقد قام هلجارد عالم النفس الأمريكي الشهير بوضع ثلاثة مرتكزات أساسية لفهم ميكانيزمات الدفاع، وهي:

1- أن ميكانيزمات الدفاع لا تتعدى كونها مفاهيم سيكولوجية (نفسية) غير مدعمة ببراهين تجريبية ولكنها كلها مفيدة في تلخيص ما نعتقد أنه يحدث عندما نراقب السلوك.

2- أن تسمية سلوك الفرد بأنه إسقاطي أو تبريري قد يزودنا بمعلومات وصفية مفيدة عن الفرد ولكن هذه المعلومات لا تفسر لنا السلوك، بمعنى أنها لا تجيب على السؤال لماذا يسلك الفرد بهذه الطريقة؟ إن مثل هذا التفسير يحتاج إلى معرفة الحاجات التي تجعل الفرد يلجأ إلى ميكانيزمات الدفاع عند التعامل مع مشاكله.

3- إن كل الدفاعات توجد في السلوك اليومي للإنسان السوي. فهي وسائل مفيدة في التكيف، واستخدامها باعتدال يزيد من درجة رضى الفرد عن أمور حياته، أما عندما تصبح الدفاعات عبارة عن الطرائق السائدة في حلّ المشكلات فإنها عندئذ تدل على سوء تكيف في الشخصية) (عدس، توق، 1992، 369).

ومن أهم وسائل الدفاع النفسية الأولية، هي:

أ- الكبت:

وهو إبعاد الخبرات والدوافع عن ساحة الشعور وإرسالها إلى منطقة اللاشعور، حيث يعمل الكبت على منع الفرد من أن يعي النزوات والأفكار التي تثير قلقله، والكبت عملية آلية تحدث دون وعي الفرد بها.

إن الكبت الناجح للدوافع يؤدي إلى نسيانها كلياً، وهذا ما لا يحدث في أغلب الأحيان، حيث يكون الكبت جزئياً لذا نجد أن الدوافع تعبّر عن ذاتها بشكل غير مباشر أحياناً.

(والواقع أن في الكبت ما يجعله متميزاً عن غيره من آليات الدفاع، فهو أكثر عمقاً في تأثيره، وأكثر دفعاً لحو التطرف، يضاف إلى ذلك أن مكانته في حالات الاضطراب المختلفة تبدو أوسع مدى وأكثر فعالية من آليات الدفاع الأخرى، ويعتبر الكبت أيضاً آلية تحايل وليس وسيلة بناء فهو لا يحل المشكلة في واقع الأمر- إشباع الدافع- بل يعمد إلى حصرها في إطار، ثم أنه يعيق الشخص عن اكتساب خبرة جديدة في الميدان الذي أقلقه ودعاه إلى كبت تأثيره، وكأن ميدان الحادثة المكبوتة يصبح موبوءاً يخشى الشخص الاقتراب منه) (الرفاعي، 1987، 156، 157).

ب- التبرير:

وهو أكثر الوسائل شيوعاً واستخداماً، وهو محاولة واضحة للتخفيف من القلق عن طريق التقرير بأن الفرد لم يكن محبطاً حقاً أو أن الصراع لم يحدث فعلاً. وهو عملية عقلانية تساعد الفرد على إضفاء الصبغة المنطقية والعقلانية للسلوكات غير المقبولة بهدف التخفيف من حدة إحباطه نتيجة للسلوك الخاطئ.

ويذكر (عدس،وتوق، 1992م) أكثر أنواع التبرير استخداماً من قبل الناس وهي:

"1- الميل وعدم الميل، أي الرغبة وعدم الرغبة، فالفرد الذي لم يُدْعَ إلى حفلة ما يبرر ذلك بالقول، أنه لم يكن يريد أن يذهب إليها حقاً، أو أنه لا يميل إلى الأفراد المدعوين إلى الحفلة أصلاً.

2- لوم الآخرين والظروف الموضوعية، فالذي لم يستطع أن يقوم بواجب معين في الوقت المعين يتذرع بأنه كان لديه الشيء الكثير لعمله أو أن بعض الزائرين جاؤا لزيارته فجأة، وهكذا.

3- الضرورة لها أحكام، فالذي يشتري سيارة جديدة في الوقت الذي لا يحتاجها يتذرع بالقول أن السيارة القديمة كانت تستهلك كمية كبيرة من البنزين، وهكذا) (ص، 371).

جـ- الإسقاط أو الإخفاء:

ويظهر أكثر الأحيان في إلقاء اللوم على الآخرين فيما يتصل بأخطاء نرتكبها نحن، وتقصير يبدو عندنا، وكذلك فإن مضمون الإسقاط يظهر في محاولة وصف الآخرين بصفات سلبية لا نحبها وهي موجودة أصلاً لدينا ونحاول إخفاؤها.

إن الإسقاط محاولة من قبل الفرد إلى تأكيد ذاته وتقديره له، ومحاولة كسب تقدير الآخرين له، فالجبان مثلاً، يتهم الآخرين بالجبن ليصرف انتباه الآخرين عنه إلى الآخرين.

(إن ميكانيزم الإسقاط ميكانيزم قوي وخطير ويعمل بكفاءة عالية لخفض القلق على حساب تشويه الواقع، ولذا يكثر اللجوء إليه، ونظراً لشيوع الإسقاط وأهميته في التعبير عن الدوافع الحقيقية للفرد فإنه استخدم كأساس لتطوير اختبارات مهمة في الشخصية والتي تعرف بالاختبارات الإسقاطية، كاختبار تفهم الموضوع واختبار الرورشاخ).

د- التقمص:

(يظهر التقمص لدى الفرد على شكل نزوع إلى ربط شخصه بآخر، أو بفئة، أو بمجموعة صفات متوافرة في مؤسسة، وإلى التعريف عن نفسه بالانتماء إلى الآخر أو الفئة أو المؤسسة)، وعادة ما يخلو الشخص المُتَقَمِص من صفات الشخص المُتَقَمَص، وهو يشعر بأنه يتقاسم صفاته ونجاحاته مما يساعده على التخفيف من القلق الناتج عن إحباطاته المتكررة بسبب ضعف ذاته وشخصيته.

هـ- رد الفعل العكسي:

وهو إظهار دافع معين معاكس تماماً للدافع الأصلي، كأن يظهر الفرد القوة وهو في واقعه جبان، ويمكن التعرف على الدوافع الحقيقية المخبئة من خلال زلات اللسان وعن طريق المبالغة الزائدة في إظهار الصفة سواء كانت الرأفة أو اللياقة.

و- الإزاحة والإعلاء:

وهو نوع خاص من التحويل يغلب فيه أن يكون مرتبطاً بالدافع إلى اللذة وموضوعها، إنه تحوّل في الموضوع الذي تندفع إليه اللذة من موضوع أول يغلب أن يكون موضع نقد من المجتمع إلى موضوع ثان يغلب أن يمتدحه المجتمع ويقدر صاحبه تقديراً عالياً. فالفرد الذي لديه دوافع عدوانية ورغبة في إيذاء الآخرين يميل إلى أن يمارس رياضات عنيفة، وهذه الرياضات تقلل من توتره نتيجة عدم إشباع الدافع وتضمن له عدم انتقاد المجتمع بل على العكس تضمن له أن يُمتدح ويُلّقب بأحسن الألقاب.

سادساً: أساليب العلاج النفسي وتقويمها

لقد تعددت الأساليب المستخدمة في معالجة الأفراد الذين يعانون من اضطراب في سلوكهم، ولا يمكننا الجزم بأفضلية إحدى الطرق على الأخرى، ولكن أغلب الدراسات أجمعت على أن أفضل الطرق التي يمكن اتباعها هي:

أولاً: الأسلوب السلوكي:

ثانياً: الأسلوب السيكودينمي (القوى النفسية)

ثالثاً: الأسلوب النفس تربوي

رابعاً: الأسلوب البيئي

خامساً : أسلوب العلاج المركز على العميل.

سادساً : أسلوب العلاج الجمعي.

وفي هذه الوحدة سنقوم بتوضيح أهم الأساليب المتبعة في علاج الاضطرابات

السلوكية بكافة فروعها، ونبدأ بـ:

أولاً: الأسلوب السلوكي:

يعتمد هذا الأسلوب في العلاج على مفاهيم النظريات السلوكية الخاصة بتشكيل واكتساب السلوك، حيث أنهم يعتبرون السلوك الإنساني السوي منه والشاذ حدثاً قابلاً للتعلم، بمعنى أنه يمكن تشكيله وإكسابه للأفراد وكذلك محوه أو إطفائه، وينظرون إليه مباشرة دون البحث في الأسباب التي أدت إلى حدوثه ويتعاملون معه وفقاً لأهم قاعدة في قواعد تعديل السلوك التي نادى بها العالم الكبير سكنر ألا وهي: (السلوك محكوم بنتائجه).

ولقد أشار سكنر 1968م، إلى أن هناك نوعين من السلوك هما: السلوك الاستجابي الذي يتبع مثيراً محدداً وهو سلوك لا إرادي، والسلوك الإجرائي الذي يؤديه الفرد في غياب مثير قبلي واضح وإنما يعتمد في حدوثه على النتائج التي تتبع ذلك السلوك.

ولقد عزى كل من (كلازيو ويلون 1967م) و(ابتر 1982م) سبب انتشار هذا الأسلوب إلى الأسباب التالية:

1- أن الأسلوب السلوكي يعتبر أسلوباً عملياً إلى حد كبير لأنه يتعامل مع مسائل وقضايا ملموسة وملحوظة.
2- أن النظرية السلوكية تعتبر بسيطة وسهلة الفهم والتعلم.
3- تثبت سرعة فعالية بعض أساليب تعديل السلوك مع كثير من الأفراد ذوي المشاكل السلوكية.
4- إن تركيز الأسلوب السلوكي على الملاحظة ساعد المدرسين على أن يكونوا أكثر وعياً بنوعية مشاكل التلاميذ وأكثر وعياً لقدراتهم الخاصة.
5- التركيز على المعززات الإيجابية المديح والمكافآت لزيادة تكرار السلوك الإيجابي.
6- أن المدرسين غير مدربين للكشف عن أسباب السلوك كما أن اختصاصي الصحة النفسية أنفسهم غالباً ما يجدون ذلك غامضاً وصعباً، ولهذا فمن

السهل على المدرسين أن يتعاملوا مع السلوك الملاحظ بطريقة مباشرة دون الخوض في المسببات.

7- أن المدرسين نادراً ما يكونون في وضع يمكنهم من معالجة الأسباب بصورة مباشرة إلا أنهم قادرون على تعديل آثارها في نطاق الفصل (غرفة الصف).

وإذا رغب المعلم في استخدام الأساليب السلوكية في معالجة وتعديل سلوك المضطرين سلوكياً فعليه أن يكون دقيقاً في ملاحظة سلوكهم، ودقيقاً في تسجيل تلك الملاحظات، بمعنى أن يتوخى الأسلوب العلمي في الملاحظة والتسجيل للسلوك والذي يتضمن مجموعة خطوات، كتحديد الموقع الذي سيحدث فيه السلوك، ثم تسجيل المعلومات بشكل مُرمز بحيث تسهل معالجتها، وتحديد الفترة الزمنية التي سيتم خلالها مراقبة السلوك ومن ثم وضع الخط القاعدي للسلوك بناءً على الملاحظات التي تم جمعها، وأخيراً تفريغ البيانات بشكل صحيح على الصحيفة النفسية خلال مدة البرنامج.

وهناك أسلوبان رئيسيان يتضمنان مجموعة من الأساليب العلاجية السلوكية، وهذان الأسلوبان هما:

أ- أساليب زيادة السلوك:

وهي أساليب تهدف عند تطبيقها إلى زيادة معدل تكرار السلوك المرغوب فيه، ويندرج تحت هذا الأسلوب:

1- المعززات الإيجابية:

وهي عبارة عن أشياء محببة للفرد يتم تقديمها له بطريقة مبرمجة بعد قيامه بسلوك مرغوب فيه (كالجوائز والهدايا) والذي يدفعه لتكرار نفس السلوك في المستقبل، شريطة تقديمه مباشرة بعد السلوك وعدم تأخيره حتى لا يفقد أهميته.

ويجب الانتباه إلى الفروق الفردية عند تقديم المعززات، فقد ينجح معزز مع فرد معين ولا ينجح مع الآخر، لذا فلا يعتبر معززاً.

2- المعززات السلبية:

وتعني إزالة شيء غير مرغوب فيه من بيئة الطفل مما يدفعه إلى تكرار السلوك المرغوب فيه، فمثلاً، قد يهدد المعلم الطالب بأنه سوف يلزمه بكتابة فقرة (لن ألعب في الصف) 1000 مرة في حالة أنه لم يتوقف عن اللعب، وهنا يكون:

- كتابة فقرة لن ألعب في الصف) 1000 مرة الشيء غير المرغوب فيه.
- عدم اللعب في الصف هو السلوك الذي يجب أن يتكرر.

3- تشكيل السلوك:

يعتمد أسلوب تشكيل السلوك على استخدام كل من التعزيز والإطفاء، وذلك بالتوفيق بينهما بهدف تطوير سلوكات جديدة، ويتم التشكيل للسلوك عادة بتقسيمه إلى أجزاء عديدة ويتم تحديد الجزء الذي يبدأ به السلوك ونستمر في تعزيز الأجزاء المرغوبة وإطفاء السلوكات غير المرغوبة التي تصاحب السلوك حتى نصل إلى السلوك النهائي المرغوب فيه.

4- الاستبعاد التدريجي:

وهو أسلوب نعمل من خلاله على إزالة السلوك غير المرغوب فيه بصورة تدريجية وببطء إلى أن يتمكن الطفل من أداء السلوك دون تشجيع أو حث من الآخرين، حيث نأخذ أول سلوك بسيط يقود إلى السلوك النهائي ونعززه، ولقد قام مارتن 1975م بدراسة مستخدماً هذا الأسلوب على أطفال يعانون من مشكلة إعادة كلام المتحدث، حيث كانت المرحلة الأولى من التدريب أن يشير إلى قميصه ويسأل التلميذ ما هذا؟ ومن البديهي أن يكون رد التلميذ: ما هذا؟ بعد ذلك يشير المدرس إلى قميصه مرة أخرى ويقول قميص، فإذا قال التلميذ قميص فإنه يمنحه معززاً بسيطاً ويكرر هذه الخطوة عدة مرات، وفي المرحلة الثانية يشير المعلم إلى قميصه ويقول: هذا قميص، فيقول التلميذ قميص بطريقة تلقائية، وفي المرحلة الثالثة يردد المعلم عبارة: ما هذا قميص، وينطق بصوت عال ما هذا؟ وبصوت منخفض قميص، وفي النهاية توصل التلميذ للإجابة على سؤال المعلم ما هذا؟ بلفظة قميص.

5- العقد المشروط:

وهو أن يتفق المعلم مع الطالب على تحقيق مجموعة أهداف تم وضعها من قبل المعلم، وعندما يحققها الطالب يتم تعزيزه، ويجب الانتباه إلى أن تكون تلك الأهداف قابلية للتحقيق.

ويشترط مراعاة القواعد الأساسية التالية والتي اقترحها هومي، وآخرون 1969م، عند كتابة العقد وهي:

1- تقديم المعزز مباشرة بعد حدوث التغيير المطلوب.

2- يجب أن تكون العقود مناسبة وقابلة للتحقيق.

3- يجب أن تصاغ العقود بطريقة إيجابية.

4- يجب أن تعمل العقود على تحقيق السلوك المرغوب فيه.

6- التعزيز الرمزي:

ويقصد به قيام المعلم بإعطاء التلاميذ مجموعة قطع (كوبونات) أو نجوم أو غيرها عند قيامه بالسلوك المناسبة، ثم بعد انتهاء الحصة يقوم الطالب باستبدالها بأشياء محببة كالهدايا والحلوى.

وهناك شروط محددة لتلك المعززات الرمزية وهي:

1- أن لا تكون قابلة للتلف.

2- أن لا تكون مؤذية للطفل كأن تكون صغيرة قابلة للابتلاع.

3- أن لا تكون معززاً بذاتها وتلفت نظر الطفل أكثر من المعزز الذي تستبدل به.

7- النمذجة:

يعتمد هذا الأسلوب على حقيقة أن الطفل يرغب في تقليد كل سلوك يراه مناسباً أو غريباً، ومرتبطاً بسلوك الكبار سواء كانت سلبية أو إيجابية، وهنا تقدم للطفل مجموعة من السلوكات الجيدة والمرغوبة ونطلب منه تقليدها إما مباشرة أو بشكل عَرَضي.

إن السلوك النموذج المناسب والبسيط، يشجع الطفل على القيام بالاستجابة

السلوكية الملائمة، وذلك وفقاً للآثار الإيجابية الثلاث التالية:

1- تأثير النموذج:

حيث يكتشف الطفل سلوكات يؤديها النموذج لم تكن معروفة له سابقاً.

2- تأثير المنع أو الكبح:

عندما يتم معاقبة النموذج على سلوك غير مرغوب فيه فإن الطفل قد يمتنع عن القيام بمثل هذا السلوك.

3- تأثير الاستخراج:

يتم استخراج السلوك المماثل لسلوك النموذج من خبرات الطفل المخزونة.

ب-أساليب خفض السلوك:

وهي أساليب تهدف عند تطبيقها إلى خفض معدل تكرار السلوك غير المرغوب فيه، ويندرج تحت هذا الأسلوب:

1- العقاب (الخبرة المنفرة):

وفي هذا الأسلوب يتم تعريض الفرد المُعالج لنوع من العقاب العلاجي (الخبرة منفرة) إذا قام بالسلوك غير المرغوب فيه، وقد استخدم هذا الأسلوب في علاج حالات اضطراب الكلام اللجلجة مثلاً، وذلك بإقران نوع الاضطراب عند حدوثه بصدمة كهربائية مما يؤدي إلى كف ذلك الاضطراب.

ويلجأ المعلمون إلى أسلوب العقاب بشكل كبير ومتكرر، ولكن يجب الانتباه إلى أنه لا يوجد عقاب واحد يتناسب مع كل أنواع السلوك، ويتناسب كذلك مع كل التلاميذ، وإنما هناك أنواع عقاباً مادية أو جسدية أو اجتماعية أو حرمانية من الإثابة، وهناك فروق فردية بين التلاميذ.

ولا يكون العقاب عقاباً إلا إذا أدى إلى خفض السلوك، وحتى يكون أسلوب العقاب فاعلاً، فلا بد من مراعاة الأمور التالية عند تطبيقه، والتي ذكرها السرطاوي سيسالم، 1987م وهي:

1- عندما يعاقب المدرس التلميذ فإنه يجب عليه أن يوضح له سبب العقاب.

2- يجب أن يلجأ المدرس إلى العقاب كأسلوب أخير في تعديل السلوك، وذلك بعد أن تفشل أساليب التعديل الأخرى.

3- يجب أن لا يكون أسلوب العقاب هو النمط المميز للمدرسين، أي يجب أن لا يتبعه باستمرار لأن هذا سيؤدي إلى كراهية الطلاب للمدرس.

4- إذا اضطر المدرس أن يستخدم أسلوب العقاب فعليه أن يستخدم أولاً أبسط أشكال العقاب.

5- على المدرس أن لا يكتفي بمعاقبة السلوك غير الملائم بل عليه وفي نفس الوقت أن يعزز ويكافئ السلوك الملائم.

2- تدريب الإغفال (الإطفاء أو التجاهل) :

وفي هذا الأسلوب يحاول المعالج محو السلوك غير المتوافق وذلك بإغفاله (غياب التعزيز) حتى ينطفئ ذلك السلوك.

وقد استخدم هذا الأسلوب بنجاح في علاج بعض حالات الاضطرابات النفسية الجسمية، ويستخدم مع الطلاب بتجاهل بعض أساليب لفت نظر الطلاب للمعلم داخل الصف كرفع اليد باستمرار والصراخ بهدف الإجابة على سؤال أو ما شابه ذلك.

وتجدر الإشارة إلى ضرورة الانتباه إلى نوع السلوك المتجاهل فقد يكون مؤذياً للذات أو مهدداً للآخرين، وهنا لا يصلح اتباع أسلوب التجاهل وإنما لا بد من اتباع أسلوب آخر.

3- تعزيز السلوك المخالف :

يهدف هذا الأسلوب إلى جعل السلوك المرغوب في خفضه ليس ذا أهمية لدى الطفل، وذلك بالتوقف عن تعزيزه، وتعزيز السلوك الذي يعاكسه تماماً وذلك للفت نظر الطفل إليه.

ويعتبر هذا الأسلوب من أكثر الأساليب السلوكية انتشاراً وذلك لفاعليته

ولسهولة تطبيقه، فمثلاً، لدينا طفل دائم البكاء وبصوت عالٍ، فإذا رغبنا في تطبيق هذا الأسلوب فإننا ننتظر توقفه للحظة عن البكاء ونقوم بتعزيزه ونشعره أن التعزيز كان بسبب توقفه عن البكاء وعندما يعود للبكاء نمتنع عن تعزيزه، وهكذا حتى يتوقف تماماً عن البكاء.

4- التغذية الراجعة:

وهو أسلوب يقوم على تعريف الفرد على نتيجة سلوكه أولاً بأول وقبل الانتقال إلى غيره من السلوكات ليقوم في نهاية سلوكه بمقارنته مع نسبة حدوث نفس السلوك مع أقرانه.

ويهدف هذا السلوك إلى إحداث وعي لدى الفرد بسلوكه وما يحدثه هذا السلوك من أثر في البيئة المحيطة، ويظهر ذلك في ردود أفعال الآخرين على ذلك السلوك أو في تقبله الشخصي لذلك السلوك.

وعليه فإن الفرد يستطيع تجنب العيوب والأخطاء التي وقع فيها أثناء ممارسته للسلوك وتدرجه فيه.

5- الممارسة السالبة (التشبع):

وفي هذا الأسلوب يطلب المعالج من الفرد أن يمارس السلوك غير المرغوب بتكرار، فتؤدي هذه الممارسة إلى نتائج سلبية (التعب والملل) حتى يصل إلى درجة التشبع،وحينها لا يستطيع ممارسته مجدداً،مما يقلل في نهاية المطاف احتمال تكراره للسلوك.

ويستخدم هذا الأسلوب بنجاح في معالجة اللازمات الحركية ومص الإبهام والتدخين.

6- التصحيح الزائد:

وفي هذا الأسلوب يتم الطلب من الطفل القيام بتصحيح الخطأ الذي وقع فيه، وزيادة عليه، بمعنى إجباره على أن يمارس السلوكات الصحيحة، فالطفل الذي

يتعمد سكب الماء على الأرض، فإننا نطلب منه مسحها، وإكمال مسح كامل الغرفة.

7- العزل (التعطيل المؤقت):

وهو شكل من أشكال العقاب وفيه يتم حرمان الطفل من المثيرات المحببة له، أو عزله تماماً عن البيئة المثيرة والمعززة له للاستمرار في سلوكه، ويجب الانتباه إلى أن يتم نقل الطفل من البيئة الأكثر إثارة إلى الأقل إثارة، فمثلاً: قد يعاقب المعلم الطالب الذي مَلّ من الحصة ويتحدث مع زملائه بطرده من غرفة الصف، وهنا يكون المعلم قد نقل الطالب من البيئة الأقل إثارة (الصف) إلى الأكثر إثارة (خارج الصف) وهنا يكون قد فقد العزل قيمته، ولكن إذا قام المعلم بعزل الطالب في غرفة خاصة بالعزل (آمنة وخالية من المؤذيات) فإنه يحقق الهدف ويقلل من سلوك التحدث داخل الصف.

ويجب الانتباه إلى الأمور التالية عند تطبيق هذا الأسلوب:

1- أن تكون غرفة العزل آمنة وفي موقع معين في المدرسة.

2- استخدام الأسلوب بأسلوب دقيق وبحذر شديد.

3- حجز الطفل في غرفة العزل ولفترة زمنية قصيرة ومدروسة.

4- أن يكون مكان العزل خالياً من المثيرات التعزيزية.

5- يجب أن تكون البيئة التي يُعزل فيها الفرد بيئة محببة للفرد.

8- التحصين التدريجي أو التخلص من الحساسية:

ويستخدم هذا الأسلوب في الحالات التي يكون فيها السلوك قد اكتُسب مرتبطاً بحادث منفر معين، كالخوق والاشمئزاز من الأشياء. وقد استخدمت هذه الطريقة بنجاح في علاج حالات الذعر والخوف المبالغ فيه، وعلاج مشكلات الشعور بالألم والاكتئاب.

وتتلخص هذه الطريقة في النقاط التالية:

1- حصر المثيرات التي تستثير الاستجابات الشاذة.

2- ترتيبها تصاعدياً من الأقل إثارة إلى الأشد إثارة (تكوين هرم الحساسية).

3- تعريض الفرد إلى المثيرات بالترتيب بدءاً بأقلها إثارة والتي لا تؤدي إلى صدور الاستجابة الشاذة وانتهاءً بأكثرها إثارة.

4- تكرار تعريض الفرد لنفس المثير حتى يعتاد عليه وتنتفي أية مشاعر نحوه، ونتأكد من ذلك بعدم صدور استجابة شاذة بشكل نهائي.

5- الانتقال إلى المثير التالي - بعد التأكد من زوال أثر المثير الأول - وتعريض الفرد له حتى يعتاده وبنفس الأسلوب السابق.

6- الانتقال عبر كافة المثيرات وبتدرج حتى الوصول إلى آخر مثير والذي هو أكثر إثارة، وتكراره حتى يصبح مألوفاً للفرد.

7- مراعاة أن يكون الفرد في كافة جلسات العلاج وحين يُعرض عليه المثير في حالة استرخاء مناسبة وذلك بهدف إيصال الفرد إلى أقل مستوى من مستويات الإثارة.

8- تدريب الفرد وتعليمه بشكل متدرج على استبدال استجابة الخوف، باستجابة الاسترخاء التي رافقت جميع الجلسات، وذلك لأن الاسترخاء هو الاستجابة الصحيحة للتعامل مع المواقف الحياتية العادية.

مثال توضيحي:

طفل يخاف من الكلاب بشكل مبالغ فيه، لذا فمن المناسب استخدام هذا الأسلوب، حيث يتم حصر المثيرات (اسم كلب/ صورة كلب/ دمية كلب صغيرة/ دمية أكبر/ دمية بحجم الكلب/ صوت الكلب مع الدمية/ فيلم عن الكلاب/ كلب حقيقي صغير وأليف ومدرب/ كلاب حقيقية بحجوم وأشكال مختلفة). ويتم ترتيبها تصاعدياً (أقل إثارة حتى أكثر إثارة) ثم تقديمها للطفل وهو مسترخٍ بشكل تام بدءاً بالصورة وانتهاءً بالكلب الحقيقي.

تجدر الإشارة - بعد أن استعرضنا أساليب العلاج السلوكي - إلى آراء العلماء حول فاعلية العلاج السلوكي ومدى تأثيره في حصول الشفاء مقارنةً بالاتجاهات الأخرى، فلقد تبين للعلماء أن منهج العلاج السلوكي يمتاز بقدرة

الباحث على الضبط والتحكم في خطة العلاج، وأن بإمكانه إذا فشلت طريقته أن يجرب طرقاً أخرى بديلة وفقاً لما لديه من معلومات وحقائق ثابتة، وكذلك يمتاز هذا الاتجاه باعتماده على تطبيق بعض المبادئ التجريبية الثابتة والمعترف بها. عدا أن المعالج يستطيع التحكم في كثافة وقوة المثيرات حسب الخطة العلاجية وحسبما تقتضيه حالة الفرد المُعالَج.

ويعارض بعض العلماء فكرة التحكم بالفرد أثناء العلاج، ويعتبره أسلوباً علاجياً غير إنساني لأن فكرة التحكم تلغي دور الفرد كعضوية عاقلة لها إرادتها في علاجٍ ذاتها. وبغض النظر عن هذه الفكرة فإن العلاج السلوكي قد أثبت نجاحاً هائلاً في علاج معظم حالات العصاب، وقد قدّرت نسبة الشفاء في كثير من الحالات بـ (90٪) من المرضى الذين يعالجون بالأسلوب السلوكي.

وأخيراً لا بد من ذكر أهم مزايا هذا الأسلوب وأهم عيوبه، والتي حددها زهران، 1980م:

أهم مزايا العلاج السلوكي:

1- يقوم على أساس دراسات وبحوث تجريبية وعملية قائمة على نظريات التعلم، ويمكن قياس صدقها قياساً تجريبياً مباشراً، وتخضع فروضه ومسلماته التي تفسر السلوك للتجريب العملي.
2- متعدد الأساليب ليناسب تعدد المشكلات والاضطرابات.
3- يركز على المشكلة أو العرض، وهذا يوفر وجود محك لتقييم نتائجه.
4- عملي أكثر منه كلامي نظري ويستعين بالأجهزة العلمية.
5- نسبة التحسن عند استخدامه تصل إلى (90٪) أحياناً في حين استخدام الأساليب الأخرى يصل إلى (50-75٪) في أحسن الأحوال.
6- أهدافه واضحة ومحددة.
7- يوفر الوقت والجهد والملل لأنه يستغرق وقتاً قصيراً نسبياً لتحقيق أهدافه.
8- يمكن أن يعاون فيه كل من الوالدين والأزواج والممرضات بعد التدريب اللازم.

أهم عيوب العلاج السلوكي:

1- السلوك البشري معقد لدرجة يصعب معها في كثير من الأحيان عزل وتحديد أنماط بسيطة من العلاقات بين المثير والاستجابة حتى يسهل تعديلها واحداً واحداً، وعن طريق استخدام الأجهزة ومحاولة جعل الإنسان كالآلة.

2- الاضطرابات السلوكية يصعب تفسيرها جميعاً في شكل نموذج سلوكي مبني على أساس الإشراط.

3- أحياناً يكون الشفاء وقتياً وعابراً.

4- يهتم بالسلوك المضطرب فقط ويركز على التخلص من الأعراض الظاهرة دون المصدر الحقيقي العميق للاضطرابات، ومنفصلة عن الاضطراب الكبير الذي هو علامة من علاماته ودون تناول الشخصية ككل، وهذا قد يؤدي إلى ظهور أعراض أخرى، فالاضطراب السلوكي الظاهر ما هو إلا دليل خارجي لاضطراب داخلي عميق يكمن وراء هذا السلوك الظاهر الذي يمثل قمة جبل الثلج الظاهرة فقط. (ص،343)

ثانياً: الأسلوب السيكودينمي (القوى النفسية):

يستند هذا الأسلوب على فرضيات نظرية التحليل النفسي التي وضعها سيجموند فرويد والتحليليون من بعده، فمع بداية الاهتمام بتربية الأطفال المضطربين سلوكياً وإنفعالياً كان الأسلوب السيكودينمي هو الأسلوب الوحيد الذي استخدم لسنوات عديدة في التعامل مع الاضطرابات السلوكية إلى أن بدأ النقد يوجه إلى هذا الأسلوب، وبدأ استخدام العلاج السلوكي ينتشر بشكل واسع.

"إن وجهة نظر التحليل النفسي تفترض أن السلوك يتحدد بدرجة كبيرة بعمليات غير شعورية مستمرة داخل النفس، ولهذا فإن علاج الطفل المضطرب سلوكياً يتمثل في محاولة إيجاد المشكلة الأساسية، أي جذور المشكلة الانفعالية والسلوكية، التي يعاني منها في الوقت الحالي وذلك باستخدام أسلوب التحليل

النفسي، حيث يقوم المعالج النفسي بمساعدة الطفل على العودة إلى خبراته الأولى لتحديد مصدر الصراع، والطريقة التي يؤثر فيها هذا الصراع الداخلي اللاشعوري على السلوك والانفعالات الحالية، ومن ثم العمل مع المريض على بناء وتنظيم شخصيته بطريقة سليمة وصحية وبشكل جديد". (السرطاوي، سيسالم، 1987، 226).

وبشكل مختصر فإن عمل المعالج النفسي والمعلم ينحصر في مساعدة الفرد على التخلص من آثار الصراعات الناشئة بين مكوناته الداخلية (الأنا، الهو، الأنا الأعلى) والتي تنعكس على سلوكه وتؤدي به إلى الاضطراب، وهذا يعني عدم اهتمام المعالج والمعلم بالسلوك الظاهر وإنما عليهم الرجوع إلى الأسباب الحقيقية التي تقف وراء ذلك السلوك.

ويتميز هذا الأسلوب بالمميزات التالية:

1- يهتم التحليل النفسي بعلاج أسباب المرض وليس أعراضه فحسب.

2- يتناول الجوانب اللاشعورية إلى جانب النواحي الشعورية.

3- يكشف عن العناصر اللاشعورية الثائرة على الشخصية، مما يسهل ضبطها وتصحيحها.

4- يحرر الفرد من دوافعه الدفينة وخوفه من جهله بتحقيقها.

5- يؤدي إلى إعلاء الدوافع المكبوتة واستثمار طاقتها التي كانت معتقلة وسجينة.

6- يعود بالشخصية المفككة إلى حالة من التكامل والنضج والقدرة على مواجهة الواقع وتحمل الشدائد والاستمتاع بالحياة.

أما أهم سلبياته وعيوبه والتي دفعت الكثيرين للاستغناء عنه كأسلوب واللجوء إلى أساليب أخرى، فهي:

1- أن التحليل النفسي عملية طويلة، وشاقة ومكلفة، فقد يستغرق التحليل الكامل قرابة العامين ويصل إلى أربع أعوام وبمعدل 3-5 جلسات أسبوعياً.

2- هناك خلافات نظرية ومنهجية في طريقة التحليل النفسي الكلاسيكي فرويد

وبين طرق التحليل النفسي الحديث الفرويديون الجدد.

3- يحتاج التحليل النفسي إلى خبرة واسعة وتدريب عملي طويل،قد لا يتوافر إلا لعدد قليل من المعالجين.

4- إن هذا الأسلوب ينظر إلى الإنسان نظرة متشائمة، ومبالغ فيها.

5- أنه يعتمد في وصفه للسلوك البشري على نظم وعمليات فرضية.

6- يؤكد على تحليل اللاشعور كطريقة للصحة النفسية دون توافر الدليل الذي يؤكد ذلك.

7- أن الدراسات التي تابعت الأطفال الذين تلقوا علاجاً تحليلياً حققت درجة منخفضة من النجاح.

8- يميل أخصائيو التحليل النفسي إلى النظر إلى المدرسة والتربية بالشك والعداء، ويقللون من أهمية دور المدرس والبرامج العلاجية.

9- يميل هذا الأسلوب إلى تجاهل قوة تأثير البيئة على سلوك الطفل.

10- أن الوصول إلى الأسباب الداخلية أمر عسير وخاضع الوصول إليه إلى تفسيرات المعالجين والتي تكون أحياناً غير موضوعية ومتحيزة أحياناً أخرى.

الأساليب العلاجية السيكودينمية:

هناك عدة طرق استخدمها التحليليون في معالجة الاضطرابات السلوكية نذكر أهمها:

1- التبصر:

يقوم هذا الأسلوب على أساس تبصير الفرد المُعَالج بخبراته اللاشعورية وذلك بجعله يدرك ويفهم ما يخفيه في ثنايا اللاشعور. حيث يخبره بكل ما يخفيه وبصراحة - حسب تخمين المعالج -.

ولقد اقتراح فرويد الخطوات التالية لتنفيذ هذا الأسلوب:

أ- تحديد متى ولماذا قرر الفرد الهروب إلى المرض.

ب- تطمين المريض بأنه توجد سبل مختلفة في الحية ممكنة وجديرة بالاهتمام.

حـ- الضغط على كل المتغيرات الإيجابية لتأخذ مكانها الصحيح في حياة الفرد المضطرب سلوكياً.

2- التداعي الحر:

وهي طريقة طورها (فرويد) بعد أن اقتبسها من زميله الدكتور بروير، ويتم تنفيذ هذه الطريقة بجعل المضطرب سلوكياً يتحدث بكل ما يخطر بباله بغض النظر عن نوعية الخبرات التي تجول في خاطره سواء كانت تافهة أو معيبة، أو تمس الموضوع بشكل مباشر أو لا تمسه مطلقاً، وهو في حالة تامة من الاسترخاء.

(هول وليندزي، 1978).

ويُتَوَقع من خلال هذا الأسلوب أن يبدأ الفرد المضطرب بالشروع في الحديث عن ذكرياته وخبراته الطفولية المبكرة والتي لها - حسب رأي فرويد - أكبر الأثر في الكشف عن محتويات وخبرات اللاشعور، وبالتالي الكشف عن أسباب الاضطراب لتتم معالجتها.

ويدخل هنا العامل الشخصي في تفسير وتحليل وربط الخبرات التي يذكرها الفرد المضطرب بدلالات مرضية محددة.

3- المقاومة والتحويل:

يفترض (فرويد) أن أي عصاب له حافزين اثنين أحدهما يتطلب العلاج والآخر يتجنب العلاج، وقد أطلق على الحافز الأخير مصطلح المقاومة.

وحسب رأيه إن المقاومة لها عدة أشكال تظهر أنها العلاج مثل:

1- الارتباك وعدم التركيز.

2- مواجهة المعالج بالإهمال من قِبل الفرد المضطرب وتصريحه بعدم قدرته على التفكير واستحضار الأحداث.

3- المقاومة من خلال تغيير الفرد لطبيعة العلاقة بينه وبين المعالج من علاقة مهنية

إلى علاقات ذات طابع شخصي، أو غير ذلك.

4- المقاومة من خلال إظهار الطابع العدائي والتهجمي الموجه نحو المُعالِج.

أما التحويل فهو قيام الفرد المضطرب بتحويل مشاعره المضطربة نحـو المعـالج وذلك اعتماداً على وجهة نظره الشخصية، فهو يرى أن المعـالج بديـلاً مقبـولً كرمـز يدل على موضوعه المفقـود - الأب أو الأم - وذلـك لعجـزه عـن مواجهـة الحـافز الحقيقي بشكل مباشر.

ويعتبر التحويـل أداة مهمـة في العـلاج بغـض النظـر عـن كونـه عدائيـاً أو عاطفياً، وذلك لأنه يكشف بسهولة عن الخبرات المكبوتة في اللاشعور، بـأقل توتـر وبأكثر صراحة فالمواجهة ليست خطرة أو محرجة كـون المقصـود الأصلـي - الأب أو الأم - غير مستهدف مباشرة وإنما يستعاض عنهما بشخص المعالج، عدا أن التحويل يساعد المضطرب سلوكياً على تفريغ توتره وقلقه في شخص المعالج.

4- تحليل وتفسير الأحلام:

يمكن القول بأن الأحلام عبارة عن نشاط عقلي رمزي يعبر بشـكل مباشـر أو غير مباشر عن المكبوتات اللاشعورية والتي لم يحققها الفرد في نهاره أو أنـه أهملـها ولم ينتبه إليها، وهي بمثابة مؤشر للفرد للقيام بتنفيذ الرغبات التي تعـبر عنـها تلـك الأحلام. وكذلك فإن للأحلام علاقة نفسية بعمليات الهلوسة في السلوك العقلي.

إن تفسير الأحلام اعتماداً على مبادئ التحليل النفسي يعطي توضيحاً جيـداً لرغبات ودوافع الفرد المضطرب والتي تدفع باسـتمرار وبشـكل قـوي لتحقيقـها في حيز الواقع، والتي في كبتها وعدم إشباعها واقعياً أكـبر الأثـر في ظـهور الاضطـراب السلوكي. بمعنى أن الأحلام تعطي صورة واضحة لطبيعة الصراع الذي يحـدث بـين مكونات النفس (الهو/ الانا/ الانا الأعلى)، حيث أن (الانا) تؤخر من إشباع رغبـات (الهو) في الواقع وذلك خضوعاً لضغط من (الانا الأعلى)، لذا يغتنـم (الهـو) حالـة النوم الإنساني، والتي تتسم بقلة ضبط من قِبل (الانا والانا الأعلى) ليحقـق جـزءاً من رغباته ودوافعه.

وأخيراً تتلخص إجراءات العلاج بالخطوات التالية:

1- تحديد أهداف العلاج وتجسيدها في خطوات عملية متلاحقة.

2- ربط المعالج لذاته بالفرد المضطرب بحيث يحدث بينهما ثقة متبادلة تدفع بالأخير لكشف أعماقه.

3- إتاحة الفرصة للمضطرب سلوكياً لتفريغ انفعالاته من خلال الجلسات المتعددة.

4- توعية الفرد المضطرب سلوكياً وتبصيره بمكنوناته اللاشعورية أثناء تفريغه لانفعالاته.

5- تدعيم ثقة الفرد بذاته وبالآخرين حوله.

6- إنهاء الجلسات العلاجية بعد تأكد المعالج من التغير في سلوك الفرد المضطرب.

7- تحديد جلسات لاحقة لمتابعة استمرار التحسن في سلوك الفرد.

ثالثاً: الأسلوب النفس تربوي

لقد جاء هذا الأسلوب الذي يجمع بين الجوانب النفسية والجوانب التربوية كخطوة من التحليليين للتغلب على السلبية التي رافقت النظرية التحليلية في أنها تهمل الجوانب التربوية وتنظر إلى المدرسة نظرة ازدراء.

ولقد استندوا إلى فرضية مفادها أن مشاكل الطفل تنتج عن تداخل ما بين الطاقات البيولوجية الفطرية، والخبرات الاجتماعية المبكرة وعليه فقد وضعوا هذا الأسلوب لإيجاد التوازن بين أهداف العلاج النفسي والأهداف الأكاديمية والسلوكية.

وتعتبر هذه الاستراتيجية أو الأسلوب مزيجاً من أساليب التحليل النفسي، وأساليب تعديل السلوك، بمعنى أنها تهتم بما يفعله الطفل في المدرسة من سلوكات وفي نفس الوقت لا تهمل البحث في الأسباب التي أدت بالفرد لسلوك تلك السلوكات، عدا أنها كأسلوب تهتم بالصعوبات التعلمية الناتجة عن الاضطرابات السلوكية، وتدرس تأثير جماعة الأقران، والظروف البيئية المحيطة بالطفل، ولا تهمل دور المعلم في العلاج.

وعلى المعالج في هذا الأسلوب أن يراعي مجموعة عوامل عند البدء في وضع خطة العلاج، وهذه العوامل هي:

1- طبيعة المطالب البيئية والضغوط التي تفرضها على الطفل.

2- قدرة الطفل على مواجهة تلك المطالب.

3- علاقة الطفل بجماعات الرفاق.

4- علاقة الطفل بالمدرس.

5- دافعية الطفل لتحقيق السلوك السوي.

6- مفهوم الطفل عن ذاته.

ويلخص (عبد الرحيم، 1982م) أهم عناصر هذه الاستراتيجية في النقاط التالية:

1- توجد هذه الاستراتيجية مداخل متعددة للتعامل مع الطفل، مدخل السلوك العقلي، ومدخل أسباب السلوك ومدخل الصعوبات التعلمية التي يواجهها الطفل.

2- إن الطفل يمتلك طاقات فطرية عندما تتفاعل مع الخبرة فإنها تحدد قدرة الطفل على مسايرة المواقف.

3- إذا لم يكن الطفل مزوداً بمهارات النجاح في العمل المدرسي فإنه يواجه الفشل الذي يترتب عليه الإحباط والشعور بالقلق مما يؤدي بدوره إلى سلوك سوء التوافق.

4- إذا تمت مواجهة سلوك سوء التوافق عند الطفل بالعنف من جانب المعلم أو الرفاق، فإن ذلك من شأنه أن يخلق قدراً أكبر من الإحباط للطفل مما يضعه في حلقة مفرغة.

5- كسر تلك الحلقة هو الهدف الأساس لهذا المدخل.

6- الهدف هو تقليل السلوك سيء التوافق وتعليم الطفل مسايرة الحاجات والضغوط.

7- يوضع التركيز على أهمية العلاقة بين المعلم والتلميذ على أساس من وضع

تعليمي يتكون من الهيئة التدريسية والزملاء والمواد الدراسية، وعلى دافعية الطفل لتعلم الأشكال المختلفة من السلوك. (ص188)

ولقد وضع لونج وآخرون، 1971م بعض الاقتراحات التي يمكن الاسترشاد بها عند استخدام هذا الأسلوب وهي:

1- يجب تطوير البيئة التربوية بشكل يسمح بمراقبة المؤثرات النفسية التي يمكن أن تؤثر على التلميذ، وذلك كمراقبة التفاعل بين التلميذ وكل من المدرس والعاملين والأقران والمنهج، وكذلك مراقبة كل من التنظيم الاجتماعي للصف، والقيم التي يتبناها المدرس، والتعليمات السلوكية، وغيرها من العوامل التي يمكن أن تؤثر على الجانب النفسي للتلميذ، كما يجب على المدرس أن يكون على وعي بهذه المؤثرات وأن يعمل على تعديل بيئة الصف كي يسهل على التلميذ فرص التكيف النفسي والشخصي.

2- التركيز على علاقة المدرس بالتلميذ، وعلى خصائص المدرس مثل العطف والإحساس والتسامح، وغيرها من الخصائص التي تعتبر هامة ومطلوبة للتعامل مع التلاميذ المضطربين سلوكياً، فالتلميذ المضطرب سلوكياً يجب أن يشعر أن المدرس مهتم بتكيفه الشخصي.

3- يجب أن يمتزج التعلم بالمشاعر الإيجابية، إذ أن التركيز على التعليم فقط بما فيه من عمليات حسابية، وحقائق وقراءة كتب مقررة قد يؤدي بالتلميذ إلى الإحباط والغضب، لهذا يجب التركيز على الأنشطة المرتبطة باهتمامات التلميذ بالإضافة إلى التعليم.

4- مساعدة التلميذ على التعامل مع الضغوط والصراعات النفسية الناتجة عن الخبرات السلبية التي تعرض لها وذلك من خلال التركيز على جوانب محددة من الصراعات أو الأزمات التي يعاني منها التلميذ، ومساعدته على تبصر المشكلة وتطوير بدائل إيجابية للتعامل مع المواقف التي تسبب هذه الصراعات أو الأزمات.

5- على المدرس أن يكون لديه استعداداً للتعاون مع العاملين في المدرسة والمجتمع لمساعدة التلميذ المضطرب سلوكياً، فتربية التلاميذ المضطربين سلوكياً يجب أن لا تكون مسؤولية المدرس بمفرده بل على المدرس أن يكون قادراً على تنظيم دعوة الأفراد ذوي التخصصات المختلفة (الطبيب، الأخصائي النفسي، الأخصائي الاجتماعي، معالج النطق، أولياء الأمور)، وغيرهم، وذلك من أجل بناء وتطوير برنامج علاجي للتلميذ.

رابعاً: الأسلوب البيئي

نشأ هذا الأسلوب من افتراض بأن المشكلات الإنسانية تنتج عن العمليات المضطربة التي تقع بين المثير وهو الطفل والمستجيب وهي البيئة (الأسرة، الرفاق، المعلمون)، بمعنى أن اضطراب السلوك هو نقطة من عدم التناسب بين الطفل والبيئة التي تحيط به، وبهذا فإن هذا الأسلوب يعارض الأساليب العلاجية التي تتعامل مع الطفل بمفرده على اعتبار أن اضطرابات السلوك هي خصائص كامنة في الفرد نفسه بشكل تام.

وعليه يجب عند التخطيط لبرنامج علاجي للأطفال المضطربين سلوكياً أن نضع في الاعتبار النظام الاجتماعي وأسرة الطفل، والمؤسسات الاجتماعية والأفراد الذين يتفاعل معهم،والمدرسة، وغرفة الصف،والبيئة الطبيعية وغيرها من المؤثرات الاجتماعية.

إن الناظر إلى هذا الأسلوب يجد نفسه مجبراً على تعديل سلوك الطفل، وتعديل ظروف البيئة المحيطة في نفس الوقت على حد سواء، فالجهد منصب هنا في اتجاهين (الطفل والبيئة)، وهذا يصعّب العلاج أحياناً، ويجعله مستحيلاً أحياناً أخرى.

ويقترح (السرطاوي، سيسالم، 1987م)، بعض الاعتبارات التي يمكن الاسترشاد بها عند استخدام الأسلوب البيئي، وهذه الاعتبارات هي:

1- أن كل طفل يعتبر جزءاً لا يتجزأ من النظام الاجتماعي ولا ينفصل عنه.

2- يجب أن لا ينظر إلى الاضطرابات على أنها مرض متواجد داخل جسم الطفل،

ولكن ينظر إليها على أنها قصور في التوازن مع النظام الاجتماعي.

3- أن القصور في التوازن مع النظام يفسر على أنه تفاوت ما بين قدرات الفرد ومتطلبات البيئة وتوقعاتها(الفشل في الترابط ما بين الطفل والنظام الاجتماعي).

4- أن هدف العلاج يتمثل في تفاعل الطفل مع النظام الاجتماعي حتى بعد توقفه.

5- أن التحسن في أي جزء من النظام قد يفيد النظام كله.

6- هناك ثلاثة مجالات أساسية للعلاج بالأسلوب البيئي:

أ- إحداث تغيير في الطفل.

ب- إحداث تغيير في البيئة.

جـ- إحداث تغيير في الاتجاهات والتوقعات. (ص، 230)

ولقد قام (هوبز وزملاؤه، 1969م) بتنفيذ هذه الاستراتيجية وأسمو البرنامج إعادة تعليم الأطفال المضطربين سلوكياً (Re-Ed) وتوصلوا إلى عدة مبادئ وهي:

1- وجوب أن يعيش الطفل كل لحظة من حياته بمشاركته في كافة النشاطات المتاحة والتي يمكن له أن ينجح فيها.

2- يعتبر الوقت حليفاً للطفل فقد يتحسن الطفل مع مرور الزمن مع خضوعه للبرنامج.

3- يجب غرس الثقة في نفوس الأطفال من خلال التفاعل مع البيئة.

4- يجب أن يتم تنظيم البيئة التعلمية بحيث نضمن للطفل تحقيق النجاح الذي يقوده إلى الثقة بذاته واحترامها.

5- ضرورة معالجة الأعراض والتحكم بها وضبطها بدلاً من البحث والتعمق في الأسباب فقط.

6- على المعلم أن يدرب الطفل على الضبط المعرفي من خلال العلاقة المهنية القائمة بينهما.

7- تطبيع المشاعر وتطويرها وذلك بتنظيم المواقف البيئة التي تسمح بإظهار العواطف والمشاعر تجاه الأقارب والحيوانات وغيرها.

8- إن وضع الطفل أثناء برنامج العلاج مع مجموعة استرشادية أمر ضروري بهدف تبادل الخبرة وإجبار الطفل على التفاعل مع الجماعة.

9- توفير كافة الفرص الترويحية والتي تضمن أن يقوم الطفل بالتفاعل النشط معها مما يكسبه الثقة في نفسه وذاته.

10- ضرورة تقوية الجسم بممارسة الأنشطة الرياضية لأن الجسم هو الدرع الواقي للذات.

11- أن تعرف الطفل على المظاهر الاجتماعية أمر بالغ الأهمية من خلال الأنشطة الاجتماعية والزيارات المتكررة للمؤسسات الاجتماعية مما يسهل تقبل الطفل مجدداً في الحياة الطبيعية ويسهل دمجه فيها.

12- يجب أن يشتمل البرنامج العلاجي على فترات من المرح تحبب الطفل به.

"وأخيراً لقد أشار (ابتر 1982م)، إلى أن الحاجة تصبح ماسة للعلاج عند تدهور العلاقة بين الطفل والبيئة، كما وأنه يمكن تتمة المعالجة بالأسلوب البيئي وفقاً لواحدة أو أكثر من الأساليب التالية:

1- العمل مع الطفل: بناء قدرات جديدة، تغيير في الأولويات، توفير المصادر الضرورية، إيجاد بيئات أكثر ملائمة.

2- العمل مع الكبار: تغيير المدركات، إزالة أو خفض التوقعات، زيادة الفهم والمعرفة، إعادة بناء الأنشطة.

3- العمل مع المجتمع: توفير مصادر أكثر للمدرسة، السماح بالدخول في المجتمع بصورة أوسع، تطوير روابط تعاون بين المدرسة والمجتمع.

4- تطوير نماذج جديدة للعلاج: التربية المفتوحة، المدارس العامة البديلة، التركيز على الوقاية، تدريس الصحة النفسية." (ص،230)

خامساً: أسلوب العلاج المركز على العميل

وهو أسلوب إرشادي علاجي يتم فيه تبصير العميل (المريض نفسياً) بحالته وبإمكاناته وبقدراته، ليقوم هو شخصياً بعلاج ذاته وتفسير سلوكه بدلاً من قيام المعالج بهذا الدور.

ولا يعتمد هذا الأسلوب على البحث في خبرات الطفولة لدى العميل ولا يربط المعالج مشكلات العميل بها، وإنما يوجه اهتمامه نحو سلوكه الحالي، ويساعده على تحمل مسؤوليته نحو علاج مشكلته الحالية.

ويكون دور العميل هو، حلّ المشكلة والتحضير لها والبحث فيها وتوضيح ملامحها وتحديد مواعيد الجلسات، أما دور المعالج فيكون بخلق جو مناسب يشعر فيه العميل بالأهمية، ويحاول رؤية الأشياء بنفس الطريقة التي يراها العميل ومن خلال نفس الإطار دون أن يتورط بها عاطفياً، وأخيراً عليه مساعدة العميل في حلّ مشكلته بشكل غير مباشر.

وينجح هذا الأسلوب في الإرشاد وفي علاج الأفراد القادرين على التعبير عن ذواتهم بشكل جيد وصحيح، وفي جلسات تغلب عليها الثقة المتبادلة والاحترام المتبادل.

سادساً: أسلوب العلاج الجمعي

وهو أسلوب يتم باختيار مجموعة من الأفراد الذين يعانون من مشكلة متشابهة في جلسات منتظمة يتحدثون فيها عن مشكلتهم ويحاولون تبادل الخبرات الإيجابية والسلبية التي تخصهم. وهذا الأسلوب يقضي على كثير من المشكلات الاجتماعية كالعزلة والخوف من المواجهة وغيرها.

وبعد فترة من العلاج واستمرار الجلسات تبدأ تقل وتخف المحددات الاجتماعية ويبدأ كل فرد يتكلم بصراحة ويكشف عن عيوبه ونقائصه ويصبحون أكثر موضوعية، وبذا تزداد ثقتهم بأنفسهم.

ويمتاز هذا الأسلوب بعدة صفات تميزه عن الأسلوب الفردي، وهي:

(1- أن هذا الأسلوب يوفر الوقت لأن المعالج نفسه يستطيع مساعدة عدة أشخاص في نفس الوقت الواحد.

2- أن العميل يصبح أكثر إدراكاً بأن المشكلة التي تواجهه تواجه غيره أيضاً، أي أنه ليس الوحيد في الميدان، فالآخرون مثله لديهم شعور بالذنب أو القلق أو العداء.

3- أن العميل تكون لديه الفرصة ليستطلع اتجاهاته، وردود أفعاله وذلك عن طريق احتكاكه بالآخرين وليس بالمعالج وحده).

وأخيراً، وبنظرة تقويميه للأساليب السابقة فإننا لا نستطيع الحكم على أي الطرق أو الأساليب أنجع في علاج المشكلات والأمراض النفسية، وإنما علينا أن نختار أنسب الطرق حسب نوعية المشكلة أو المرض، ومن خلال معرفة الطرق الأكثر نجاحاً والتي أثبتت جدواها في عديد من الحالات. ونحن نترك للمعالج حرية اختيار الطريقة التي يراها مناسبة لعلاج الحالة الحالية التي بين يديه، دون أن نُنصّب من أنفسنا حكاماً نحكم على فشل طريقة أو نجاح أخرى.

المراجع العربية

1) أبو حطب، فؤاد، صادق، آمال. (1980). علم النفس التربوي. مكتبة الانجلو المصرية: القاهرة.

2) أرثر جيتس.ورفاقه. (1954). علم النفس التربوي. ترجمة محمد أبو العزم. مكتبة النهضة العربية: القاهرة.

3) الخطيب، جمال. (1987). تعديل السلوك. القوانين والإجراءات. دار الفكر: عمان.

4) المنهجية الإسلامية والعلوم السلوكية والتربوية (1981). بحوث ومناقشات المؤتمر العالمي الرابع للفكر الإسلامي. منشورات المعهد العالمي للفكر الإسلامي.

5) برهان الإسلام الزرنوجي. تعليم المتعلم طريق التعلم. الطبعة الأخيرة الصادرة بتاريخ)(1948) عن المكتب الإسلامي.

6) بلقيس، أحمد. مرعي، توفيق. (1983). الميسر في علم النفس التربوي. دار الفرقان: عمان.

7) بيه فلاي جونز. وآخرون. (1988). التعليم والتعلم الاستراتيجيات: التدريس المعرفي في مجالات المحتوى. ترجمة د. عمر الشيخ. منشورات جمعية الإشراف وتطوير المناهج بالتعاون مع المختبر التربوي لإقليم وسط الشمال.

8) توق، محي الدين. عدس، عبد الرحمن (1984). أساسيات علم النفس التربوي. جون وايلي وأولاده. نيويورك.

9) جابر، عبد الحميد. (1982). علم النفس التربوي. دار النهضة العربية: القاهرة.

10) جورج أم غازدا. ريموندجي، تورسيني. وآخرون. (1986). نظريات التعلم، (دراسة مقارنة). ترجمة د. علي حجاج. منشورات المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب – الكويت.

11) حسن حافظ، وآخرون،)(1958). علم النفس والتعليم. مكتبة الانجلو المصرية: القاهرة.

12) حلمي المليجي. (1970). علم النفس المعاصر. دار النهضة العربية: بيروت.

13) خير الله، سيد (1981). علم النفس التربوي، أسسه النظرية والتجريبية. دار النهضة العربية: بيروت.

14) راجح، أحمد. (1963). أصول علم النفس. الدار القومية للطباعة والنشر: بيروت.

15) روث م. بيردجان بياجيه (1982). سيكولوجية نمو الأطفال. ترجمة فيولا البيلاوي. مكتبة الانجلو المصرية: القاهرة.

16) زهران ، حامد (1982) : علم النفس الاجتماعي. عالم الكتاب: القاهرة.

17) زهران، حامد (1982). علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة). عالم الكتب، القاهرة.

18) عاقل، فاخر. (1977). التعلم ونظرياته. دار العلم للملايين: بيروت.

19) عبد الخالق، أحمد. (1986). محاضرات في علم النفس التجريبي، دار المعرفة الجامعية: الإسكندرية.

20) عبد الرحمن، صالح. (1986). أبن الجوزي وتربية العقل. شركة مكة للطباعة والنشر: مكة المكرمة.

21) عبد الله حسن رزق. نظرية المعرفة عند الغزالي. بحث منشور في مجلة أبحاث.

22) عثمان. سيد (1977). التعلم عند برهان الإسلام الزرنوجي.

23) عدس. عبد الرحمن. (1998). علم النفس التربوي (نظرة معاصرة). دار الفكر للطباعة والنشر: عمان.

24) عدس، عبد الرحمن. توق، محي الدين. (1992). المدخل إلى علم النفس دار الفكر: عمان.

25) فاضل الازبرجاوي. (1991). أسس علم النفس التربوي. دار الكتب للطباعة والنشر، الموصل.

26) فخري طملية. (1989). صياغة الأهداف السلوكية لدرس من دروس القراءة للصف الثاني الابتدائي، وبنود اختباريه لقياس مدى تحقيق هذه الأهداف. ورقة عمل. دائرة التربية والتعليم: الانروا.

27) ليندا ويليامز (1987). التعلم من أجل العقل ذي الجانبين. ترجمة خبراء معهد التربية التابع للانروا: اليونسكو.

28) مبادئ في نظريات التعلم وتطبيقاتها في التعلم الصفي ومشغل التدريب. ورقة من إعداد دائرة التربية والتعليم، الانروا.

29) محمد النجيجي، (1963). أصول علم النفس. الدار القومية للطباعة والنشر: القاهرة.

30) محمد خطاب (1989). ترجمة لورقة عمل بعنوان. اغتنم فرصة نجاح الطلبة (التعزيز الإيجابي). دائرة التربية والتعليم: الانروا.

31) محمود، إبراهيم. (1979). التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته. دار المعارف.

32) مصطفى، فهمي. سيكولوجية التعلم. مكتبة مصر: القاهرة.

33) نشواتي. عبد المجيد. (1984). علم النفس التربوي. دار الفرقان ودار الرسالة: عمان.

المراجع الأجنبية:

1- Ausubel, D. Theory and problems of child Development, N,Y. Holt Rinehatr and Minstar.

2- Chayhan, s.s. (1984). Advanced educational psychology, Educational Books, India.

3- Dougau, Tames, D. Reinforcement in the sixteen th Century was Bored a behaviorist. The behavior Analyst. (1987).

4- Dubois, N.F.et. al. Educational psychology and Instructional Decisions, Illinois, the Doresy press, (1979).

5- Gage N.L and Berliner, D.c, Educational psychology, Rand McNally 2 nd Ed. Chicago. (1981).

6- Gage. N.L. and Berliner, D.c. Educational psychology, Rand McNally Education series. College publishers co., Chicago. (1981).

7- Galloway, c. psychology of Learning and teaching McGraw Hill Book co. Ny. (1976).

8- Hulose, S.H. Dese, J. and Egeth. H. (1980). The psychology of Learning.

9- Krath wohl, and pyne, Defining and assessing Educational objectives In Thorndike, R,L. (ed) Educational Measurement (2nded). washing ton D.c. Amer. council of Educ. (1971).

10- Robison, F. G. School Learning. London. Holt and Rinehant and winston. (1971).

11- Sandarsam. C.I, The psychology of child hood and Adolescence, Methuen, London, (1966).

12- Skinner. B. F. (1974). About Behauioism. Alfred, A. Knopf. NewYork.

13- Skinner. B.F. (1983). The behavior of organisms. NewYork. Appleton.

14- Skinner. B.F. and Ferster, C.B. (1957). Schedules of reinforcement, NewYork. Appleton.

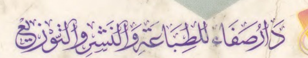
15- William D. Rohwer, Jr, paul R. Ammon,Phebe Cramer. (1974). Understanding Intellectual Development, The Dryden Press 901 North Elm Street Hunsdale, Illinois.

16- Wilson. J.A.R., et al, psychology Foundation of Learning. McGraw. Hill. Book co. N.Y. San Franscisco (1979).

17- Wood worth, R.s. Ex. Perimental psychology. Hermy Holt and Co. New ed. (1972).

18- Wood worth, Robert s., Contem porary. School of psychology. Methuen and co. L td London, 36, Essex street, strand, w.c.z.





عمّان - شارع السلط - مجمع الفحيص التجاري - تلفاكس 4612190
ص.ب 922762 عمّان 11121 الأردن
E - mall : safa @ firstnet. com. jo



أبوظبي - هاتف 6678122 فاكس 6678121
ص.ب 42373 أبوظبي - الإمارات العربية المتحدة